



HAL
open science

L'incidence du système linguistique : étude des postures de correction des enseignants et des modalités de réécriture à l'école primaire en France et en Italie

Sara Mazziotti

► To cite this version:

Sara Mazziotti. L'incidence du système linguistique : étude des postures de correction des enseignants et des modalités de réécriture à l'école primaire en France et en Italie. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Università degli studi (Bologne, Italie), 2021. Français. NNT : 2021PA030071 . tel-03737461

HAL Id: tel-03737461

<https://theses.hal.science/tel-03737461>

Submitted on 25 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE et
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA**

ED 622
Clesthia

Thèse de doctorat
en Sciences du langage et Sciences de l'éducation et de la formation

Sara MAZZIOTTI

**L'INCIDENCE DU SYSTÈME
LINGUISTIQUE : ÉTUDE DES POSTURES
DE CORRECTION DES ENSEIGNANTS ET
DES MODALITÉS DE RÉÉCRITURE À
L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE ET EN
ITALIE**

Thèse dirigée par
Claire DOQUET et Cristiana DE SANTIS

Soutenue le 22 octobre 2021

Jury :

Mme Claire DOQUET, Professeure, Université de Bordeaux
Mme Cristiana DE SANTIS, Professeure, Université de Bologne
Mme Bernadette KERVYN, MCF, Université de Bordeaux
M Jacques DAVID, MCF, Université de Cergy-Pontoise
Mme Luisa REVELLI, Professeure, Université de la Vallée d'Aoste
M Matteo VIALE, Professeur, Université de Bologne (pré-rapporteur)
Mme Marie-Noëlle ROUBAUD, MCF-HDR, Université d'Aix-Marseille
(pré-rapporteure)

Résumé

[Même si l'écriture d'un texte n'implique pas uniquement le réinvestissement de connaissances orthographiques, elle est strictement liée en contexte scolaire au respect des règles formelles dictées par le système alphabétique de référence. Le geste de correction des enseignants, plus systématique face à des erreurs de langue, influence l'élève-scripteur qui apprend à connaître les attentes de l'enseignant, principal destinataire de ses textes. Deux contextes linguistiques et didactiques, italien et français, sont confrontés dans le cadre d'une étude comparative de productions écrites d'élèves de CE2 et de CM2, à partir de la consigne « Que feras-tu quand tu seras adulte ? ». L'incidence des spécificités des deux systèmes linguistiques, au centre de cette recherche, est étudiée d'une part dans les pratiques de correction des enseignants et d'autre part dans le choix de réécriture du premier texte avancé par l'élève.]

Mots clés : [Système linguistique, Écriture scolaire, Pratiques de correction, Réécriture]

Abstract

[Even if the writing of a text doesn't specifically imply the reinvestment of orthographic knowledge, in a school context it relates strictly to the compliance of official rules of the alphabetic writing system. The teachers' corrections regarding language mistakes are more systematic and influence the student/writer who gets to know the teacher's expectations, the main recipient of his or her texts. Two linguistic contexts, the Italian and the French one, have been compared within the framework of a comparative study on elementary school students' writing compositions (third grade and fifth grade) starting from the question "What will you do when you grow up?". The incidence of specific features of the two languages is the focus of this research. On the one hand, it has been studied on teachers' correction practices, and on the other hand, on students' rewriting choices of the first text.]

Keywords: [Language system, School writing, Correction practices, Rewriting]

À toutes les enseignantes et à tous les enseignants. Tout particulièrement à celles et ceux dans ma famille, qui ont fait naître en moi l'amour de ce métier.

Remerciements

La conclusion de ce travail et la fin de sa rédaction m'amènent à reparcourir toutes les étapes qui l'ont constitué et à remercier ainsi celles et ceux qui non seulement ont soutenu l'idée et la réalisation de cette recherche, mais aussi son auteure. Tout d'abord, je tiens à remercier l'équipe de recherche EcriScol avec laquelle j'ai collaboré dès le début de mon année de Master 1 à l'Université Sorbonne Nouvelle. Tout ce que j'ai appris lors de nos échanges sur la constitution et le traitement d'un corpus d'écrits scolaires a contribué à alimenter en moi un intérêt profond pour ce domaine, ce qui a été le moteur de cette thèse. La confiance de tous les membres de l'équipe m'a permis de donner une contribution réelle à l'avancement du projet et d'approfondir ensuite, de manière autonome, ces recherches.

C'est tout particulièrement à Mme Claire Doquet, responsable du projet EcriScol, directrice de mes mémoires de Master 1 et 2 et co-directrice de cette thèse, que j'exprime toute ma gratitude. Dès le début de nos collaborations, l'intégration au sein de son équipe a été l'occasion pour moi de me rapprocher différemment de l'univers scolaire, des enjeux didactiques et des apprenants-scripteurs. C'est en rapport avec l'avancement du projet EcriScol que j'ai en outre fait l'expérience des premières communications au sein de colloques et de journées d'études, ce qui a contribué à m'initier au domaine de la recherche.

Je suis également très reconnaissante à Mme Cristiana De Santis d'avoir accepté de co-diriger cette thèse depuis l'Italie et d'avoir représenté une ressource précieuse pour l'avancement de mes analyses en contexte italien. Elle m'a permis de concrétiser mon retour à l'Université de Bologne, qui m'avait déjà accueillie pour mes études de licence, et d'effectuer cette étude contrastive entre la France et mon pays d'origine.

Je remercie ensuite toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont participé au recueil de mon corpus italien et français : non seulement ils m'ont accueillie dans leurs classes, mais ont aussi ils ont dédié du temps précieux à la correction des premières versions des écrits de leurs élèves. Toute ma reconnaissance aux jeunes auteurs des manuscrits du Cours Élémentaire 2 et du Cours Moyen 2 sans lesquels cette étude n'aurait pas eu son corpus.

D'autres acteurs en coulisses méritent d'être remerciés : ce sont toutes les doctorantes et tous les doctorants avec lesquels j'ai pu échanger et qui ont volontairement ou involontairement contribué à la maturation de cette étude. En particulier Céline et Solène qui m'ont

accompagnée dans la relecture fine et attentionnée de la version ultime de cette étude : notre travail à distance, imposé par la pandémie en cours, a fait naître une belle amitié.

Je remercie ensuite celles et ceux dans mon entourage qui étaient externes à l'université et à mon projet de thèse, mais qui ont été également très importants pour la finalisation de cette thèse. Parmi eux, Mattia, l'informaticien le plus ambitieux que je connaisse, auquel j'ai confié la conception des scripts utilisés lors de l'analyse des données. Et Ilaria, qui a mis au service de cette thèse ces incomparables compétences de traductrice pour le perfectionnement des citations bibliographiques italiennes traduites en français.

Sommaire

Introduction générale

Partie I : Cadre théorique et présentation du corpus

Chapitre I : L'entrée dans l'écriture : entre défis orthographiques et de conception d'un texte

1. La découverte du système alphabétique : les avantages de la régularité d'une langue
2. La conception d'un texte à l'école : difficultés transversales
3. Evolution de la pédagogie de l'écriture en Italie et en France

Chapitre II : Un corpus corrigé

1. Constituer un corpus scolaire : entre privilèges et obstacles
2. Population d'élèves et d'enseignants français et italiens : quels choix ?
3. Constitution du corpus
4. Le geste de correction

Partie II : Cadre méthodologique et analyse du corpus

Chapitre III : L'apport du numérique

1. Retracer le cheminement de l'écriture
2. Traitement des cas particuliers : choix de transcription
3. Préparation du traitement des données

Chapitre IV : Le classement des pratiques de correction

1. Les traces privilégiées : vue d'ensemble
2. Les commentaires des enseignants
3. La posture de l'*italiano scolastico*

Chapitre V : Rédaction du deuxième texte

1. Les choix de réécriture

2. Les cas des remaniements

Conclusion générale

Bibliographie

Table des matières

Introduction

Les productions d'élèves, généralement associées en contexte scolaire à des objectifs évaluatifs, constituent pour les travaux de recherche un objet riche d'intérêt. Nombreux sont les questionnements auxquels elles pourraient répondre, tout particulièrement si elles sont interrogées au moyen de la génétique textuelle. Tout comme l'apprentissage de l'élève, si considérés en tant que processus en évolution, les écrits scolaires peuvent fournir des indices sur la manière de construire et de réinvestir des connaissances. Les tâtonnements orthographiques, les tentatives de construction ou d'amélioration d'un texte écrit nous apprennent beaucoup sur l'accès dans l'écriture, s'ils sont étudiés à travers les traces de cheminement de l'écriture.

La découverte de la dimension écrite, initiée à l'école maternelle, n'est explorée de manière systématisée qu'à l'école primaire, à laquelle est confiée la mission d'encodage des mots, centrale en matière d'apprentissage de l'écrit. « Un haut degré de transparence phonétique » (Lo Duca, 2003) facilitera cette mission, alors qu'une orthographe « irrégulière essentiellement en production » (Fayol, Pacton & Perruchet, 1999) ajoutera des obstacles dans le parcours d'apprentissage des élèves-scripteurs. En effet, « d'écriture "romane", relativement proche de celle de l'italien et de l'espagnol », l'orthographe française « s'est transformée assez brutalement en écriture de type étymologique et "idéographique" » (Catach, 1978 : 4). Si le système linguistique italien bénéficie d'une correspondance assez régulière entre graphie et phonie, à la plupart des phonèmes français correspondent en revanche une « pluralité de transcriptions potentielles » (Fayol, Pacton & Perruchet, 1999).

Cependant, « un mot n'est jamais isolé, ni dans la phrase, ni par rapport à ses dérivés ou ses composés » (Catach, 1978 : 109) et l'apprentissage de l'écriture ne se limite pas à la correction orthographique. Les connaissances orthographiques et sur la langue se développent et s'affinent en parallèle de la rédaction de textes, au fur et à mesure plus complexes, qui implique la prise en compte du destinataire, le réinvestissement des lectures, la maîtrise de la dimension écrite. Les enfants apprennent à écrire « en s'appropriant les outils de l'écriture » et en transformant le « système par la construction d'un nouveau système qui réorganise autrement les différentes composantes qui interviennent dans la production d'un texte » (Schneuwly, 2002).

Si la réalisation d'un texte n'est pas subordonnée à la réalisation du mot, il est cependant difficile de nier que la « sanction sociale » (Serianni & Benedetti, 2016 : 135) qui pèse sur

l'orthographe ne dirige un aspect central de l'enseignement et de l'évaluation des productions scolaires. Mais la « mise en graphie » et la « mise en texte » (Doquet, 2003 : 543) ne sont pas les seuls aspects influencés par les spécificités de la langue de référence : les pratiques de correction des enseignants constituent un autre objet qui malgré leur hétérogénéité pourraient subir l'incidence de la complexité du système alphabétique.

Deux populations d'élèves italiens et français de cours élémentaire 2e année (*terza elementare* pour le système éducatif italien) et de cours moyen 2e année (*quinta elementare*) ont été observées dans le cadre d'un protocole de recueil qui demandait aux enseignants d'intervenir sur le premier texte des élèves avant qu'ils en rédigent une version définitive. Un corpus de productions écrites corrigées a été constitué, transcrit et annoté, afin de signaler toutes les opérations d'écriture des deux scripteurs : l'élève et l'enseignant. Pour des raisons pratiques liées en particulier au code d'anonymisation des manuscrits observés, tout au long de cette étude, les appellations de CE2 et de CM2 seront étendues aux niveaux italiens de *terza* et de *quinta elementare*.

Cette recherche s'inscrit ainsi au confluent de la linguistique et de la didactique pour répondre à des questionnements focalisés d'une part sur les pratiques de correction de l'enseignant et d'autre part sur les choix de réécriture des élèves. Deux axes d'analyse s'annoncent, dans le but d'évaluer l'incidence des deux systèmes alphabétiques en contexte scolaire : le premier s'organise autour des spécificités des traces du « sujet correcteur » (Pilorgé, 2008 : 179) qui se confronte à un nombre de « dysfonctionnements » (Reuter, 2013) plus élevé dans le cas d'une correspondance entre graphie et phonie moins régulière. Le focus du deuxième axe est en revanche l'élève qui, à partir des corrections de l'enseignant, rédige une deuxième version du texte : un taux d'intervention élevé de la part de l'enseignant inhibe-t-il le remaniement et l'évolution du premier texte ?

C'est autour de ces questions que va s'organiser la présente recherche, organisée en deux parties et cinq chapitres. Le chapitre 1 de la première partie est consacré à la comparaison des deux contextes linguistiques et pédagogiques dans lesquels s'inscrivent nos populations d'élèves et d'enseignants italiens et français. Quels sont les avantages de la régularité d'une langue dans l'apprentissage, d'une part de l'orthographe, d'autre part de l'écriture d'un texte ? Quelles sont les différences et les points communs qui gravitent autour de la pédagogie de l'écriture dans les deux pays ?

Le chapitre 2 prolonge l'étude comparative à travers la présentation des deux systèmes éducatifs et des établissements italiens et français dans lesquels le recueil des productions écrites a été effectué. Après avoir évoqué dans le chapitre 1 les objectifs attendus à la fin du CE2 et du CM2, il sera question d'approfondir certaines spécificités des manuels scolaires adoptés dans les classes observées. L'étude du geste professionnel de correction est ensuite entamée, afin de réfléchir d'une part sur l'implication de l'enseignant « correcteur » ou « lecteur » (Pilorgé, 2008) et d'autre part sur le sentiment négatif qui investit cette « activité fastidieuse, [...] mais incontournable » (Delforce, 1986 : 4).

Dans le chapitre 3, qui ouvre la deuxième partie de cette thèse, la génétique textuelle et l'apport du numérique s'entremêlent pour présenter le protocole de transcription et tous les choix complémentaires qui ont permis d'obtenir les bases de données textométriques. Transcrire un manuscrit et toutes les opérations d'écriture qui apparaissent signifie commencer déjà l'analyse et s'approprier des spécificités du texte : un taux d'interventions élevé de la part de l'enseignant se concrétisera dans la transcription par une surcharge de balises, ainsi qu'un nombre important d'erreurs d'orthographe impliquera un travail de normalisation plus important.

Le chapitre 4 est dédié à l'analyse et au classement des interventions des enseignants recensées à l'aide de scripts informatiques. De quelle manière les enseignants italiens et français corrigent-ils les copies d'élèves et quel est leur taux d'intervention ? A partir des résultats obtenus, deux modalités d'intervention de pointage et de résolution de l'erreur (Serianni & Benedetti, 2016, Colombo, 2011 et Fornara, 2016) et trois différents degrés d'intervention seront décrits. Pour évaluer l'influence du système linguistique, une trace en particulier a été étudiée : le commentaire verbal qui peut porter sur la langue ou sur le texte et l'expression. L'objectif étant d'approfondir les aspects prioritairement mis en avant par les enseignants dans le cadre d'une consigne de réécriture. L'identification des modalités énonciatives attribuables aux commentaires verbaux clôturera ce premier chapitre d'analyse du corpus.

Avec le chapitre 5, le focus se déplace sur l'élève-scripteur qui rédige une version définitive de son écrit selon trois choix possibles de réécriture recensés : abandon du premier texte en faveur d'une écriture *ex novo*, mise au net orthographique et remaniement plus considérable du texte. Quelle est la représentativité de ces trois cas de figure dans les deux contextes linguistiques et quelles sont leurs spécificités linguistiques et de variation de la longueur des deux versions ? L'évaluation des capacités de remaniement spontané des élèves sera enfin étudiée à travers l'analyse des copies les plus modifiées, alors qu'elles ne présentent pas de commentaires de l'enseignant sur le texte ou sur l'expression.

Partie I : Cadre théorique et présentation du corpus

Chapitre I : L'entrée dans l'écriture : entre défis orthographiques et de conception d'un texte

L'entrée dans l'écriture qui débute en grande section de maternelle, mais qui ne sera guidée par un « enseignement programmé » (David, 2008) qu'à partir du Cours Préparatoire (niveau équivalant à la *prima elementare* en Italie), implique des compétences cognitives nouvelles par rapport à celles mises en place par l'enfant pendant ses premières années de vie, lors de l'acquisition du langage oral. Il s'agit pour l'enfant de découvrir un nouvel espace communicatif, beaucoup plus contraignant et riche en normes graphiques et spatiales à respecter : il se confronte avec la possibilité de transférer à l'écrit des pensées jusque-là exprimées uniquement à l'oral, mais aussi avec la complexité orthographique dépendant du système linguistique de référence.

Dans ce premier chapitre, nous essayerons de comprendre quelles sont les difficultés propres, en matière d'accès à l'écriture, aux deux populations d'élèves français et italiens auxquelles nous nous sommes intéressée dans le cadre de cette étude. De quelle manière les spécificités des systèmes linguistiques français et italien caractérisées par une correspondance graphie-phonie différente, influencent-elles l'apprentissage de l'écriture? Si la découverte et l'apprentissage du système alphabétique sont plus rapides chez les élèves italiens, existe-il des difficultés communes aux jeunes scripteurs italiens et français? Un riche éventail de compétences se mêle en effet à l'apprentissage orthographique dans la rédaction d'un texte. Le choix des idées, la conception d'un texte dans une dimension écrite, sa structuration en fonction d'une consigne donnée ne sont que quelques exemples parmi les multiples obstacles que chaque élève doit apprendre à dépasser, tout en améliorant ses propres connaissances formelles de la langue.

1.1 La découverte du système alphabétique : les avantages de la régularité d'une langue

1.1.1 Le système linguistique : définitions et hypothèses

La langue, objet d'étude de la linguistique, est définie comme un ensemble de règles et de conventions qui gèrent le fonctionnement de chaque langue à différents niveaux (phonétique, morphologique, syntaxique). Les spécificités du système linguistique varient par rapport à la langue de référence et complexifient de manière plus ou moins considérable l'apprentissage de l'oral et de l'écrit par les natifs ou par des apprenants étrangers. Nous nous intéresserons dans cette étude aux systèmes de la langue française et de la langue italienne, pour évaluer leur influence lors d'une comparaison d'écrits d'élèves français et italiens produits à partir de la même consigne et du même protocole de passation.

La distinction majeure entre le système français et le système italien se situe au niveau de la régularité de la langue, c'est-à-dire de la correspondance entre graphie et phonie. Dans le cas du français, cette correspondance est très irrégulière : à un seul son, à un seul phonème, plusieurs graphèmes peuvent être attribués ; et plusieurs suites de graphèmes, de consonnes et voyelles, peuvent être muettes, donc ne correspondre à aucun son. En italien, en revanche, le système est beaucoup plus régulier si on considère que dix-sept sons sur vingt-cinq correspondent à un seul graphème, à une seule graphie possible :

[i] i
[e] e
[a] a
[o] o
[u] u
[p] p
[b] b
[t] t
[d] d
[f] f
[v] v
[s] s
[dz] z

[m] m

[n] n

[l] l

[r] r

Pour les voyelles /e/ et /o/ deux prononciations sont possibles, ouverte ([ɛ] ; [ɔ]) ou fermée ([e] ; [o]), mais rien ne change au niveau graphique si elles apparaissent à l'intérieur du mot (donc pas en position finale). Un accent graphique permet de distinguer en revanche en français la prononciation ouverte et fermée sur le /e/ par exemple (« è » et « é »). Si les voyelles /e/, /o/, /i/ ou /a/ apparaissent en position finale, un accent graphique est parfois requis, en particulier sur « tous les polysyllabes accentués sur la dernière syllabe » ; sur certains « monosyllabes comme *può*, *ciò*, *giù* » et sur d'autres « monosyllabes qui, sans accent graphique, seraient homographes d'autres mots » comme « *sì* et *si*, *sè* et *se* »¹ (Lepschy, 1988 : 90).

Toujours dans une perspective descriptive du passage « des sons aux lettres » (Lepschy, 1988 : 88), observons les huit phonèmes auxquels l'orthographe italienne fait correspondre au contraire plusieurs graphies :

[k] c (+ a, o, u, consonne) ; ch (+ i, e) ; qu² (+ a, e, i, o)

[g] g (+ a, o, u, consonne) ; gh (+ i, e)

[ʃ] sc (+ i,) ; sci (+ voyelle)

[tʃ] : c (+ i, e) ; ci (+ voyelle)

[dʒ] g (+ i, e) ; gi (+ voyelle)

[ɲ] gn ; gni (+ voyelle)

[ʎ] gl (+ i) ; gli (+ voyelle)

[ts] z ; zz

Les quatre lettres *x*, *w*, *x*, *y* présentes au sein de mots « d'origine savante ou étrangère » (Lepschy, 1988 : 89) ne seront pas approfondies, alors qu'une place centrale est accordée à

¹ « Un accento grafico viene generalmente usato : (i) in tutti i polisillabi accentati sull'ultima sillaba [...] (ii) in alcuni monosillabi come *può*, *ciò*, *giù* [...] (iii) in alcuni monosillabi che, senza accento grafico, sarebbero omografi di altre parole di significato diverso : *sì* e *si*, *sè* e *se* [...] » (Lepschy, 1988 : 90)

² le graphème /q/ associé à la semiconsonne /u/ transcrit le son /kw/

la lettre /h/ pour rendre les sons [k] et [g], une fois associée à certaines voyelles, et pour orthographier certaines conjugaisons de l'auxiliaire *avere* (*ho, hai, hanno*).

Il nous semble trop ambitieux de vouloir procéder toutefois au même type de classement des sons aux lettres à partir du système linguistique français : « à la trentaine de phonèmes » en français « correspondent plus de 130 unités graphiques (ou « phonogrammes ») » (Jaffré, 1992). Le phonème [d], assez régulier en début du mot (« **d**ivers ») ou à l'intérieur du mot (« coord**o**nn**e**r »), peut en effet ne pas être prononcé s'il est situé à la fin du mot (« r**o**nd »). Même considération pour le son [t], régulier dans des mots du type « **t**able » ou « **c**outure », mais muet à la fin de mots comme [ʃa] (« **ch**at ») ou [tu] (« **t**out »).

C'est justement en analysant la correspondance entre graphie et phonie en position finale des mots que l'on perçoit la différence considérable entre la régularité des systèmes alphabétiques français et italien. C'est en intervenant sur la fin du mot qu'il est possible d'ajouter des informations grammaticales par le biais de la flexion et faire varier le genre et le nombre du nom ou conjuguer les verbes selon le temps et la personne. Pour cette raison, nos considérations se baseront tout particulièrement sur l'orthographe grammaticale dans l'objectif d'évaluer l'importance des connaissances grammaticales dans l'écriture française et italienne : la transcription d'un mot lexical ayant une graphie atypique peut aboutir à une ou plusieurs erreurs d'orthographe même chez le scripteur italien (de tout âge d'ailleurs). En revanche, l'orthographe grammaticale présente en italien beaucoup moins de difficultés, comme nous essayerons de le démontrer dans les prochaines pages.

Mais de quelle façon l'enfant découvre le système alphabétique ? Quels sont les procédés communs aux deux populations italiennes et françaises avant d'en évaluer les obstacles respectifs ? Quelques tentatives d'entrée dans l'écriture qui témoignent d'une sensibilité nouvelle pour la dimension écrite sont visibles chez l'enfant même avant le Cours Préparatoire, ce qui témoigne de l'existence d'une « psychogenèse de l'écriture » (Ferreiro, 2000). L'enfant développe un certain nombre de concepts sur la langue écrite avant son étude formelle : souvent « on parle de 'pré-écriture' et de 'pré-lecture' alors que les enfants écrivent et lisent déjà, même avant d'arriver à le faire d'une façon conventionnelle »³

³ « Si tende a parlare di 'pre-scrittura' e 'pre-lettura' » anche se « il bambino già scrive e già legge prima di arrivare a farlo in modo convenzionale » (Ardissino, 2017 : 191)

(Ardissino, 2017 : 191) avec la découverte du système alphabétique. Ils commencent à conceptualiser et à « construire leur écriture »⁴ (2017 : 197) à partir de mots qu'ils voient autour d'eux, qui graduellement sont différenciés des dessins, notamment dans le « stade logographique » ou « pré-syllabique » de l'écriture (Ferreiro, 2000). Un certain nombre de « procédures graphiques » caractérisant les premiers pas franchis par l'enfant vers l'entrée dans l'écriture, a été mis en avant d'ailleurs dans le cadre des travaux sur les « écritures » ou « orthographe inventées » (Jaffré J. P., Bousquet S. & Massonet J.,1999).

Avec le déplacement du focus de l'oreille à l'œil, le discours écrit devient un objet homogène qui se préserve dans le temps et dans l'espace (Roncallo, Beltrani, 2002⁵), mais nouveau pour l'élève qui doit apprendre à le manipuler. Dans l'âge préscolaire et ensuite à l'école, « chaque enfant aborde l'écriture selon des temps et des modalités propres qui dépendent des styles d'apprentissages et des instruments cognitifs et culturels à disposition »⁶ (Teruggi, 2019 : 51). Pourtant, les spécificités du système linguistique de référence peuvent constituer la première variable qui va impacter les temps d'intériorisation de l'orthographe des mots.

Le « principe de l'écriture alphabétique » qui se base sur un « repérage phonémique tout d'abord partiel puis de plus en plus exhaustif » (Fraquet et David, 2014 : 12), permet à l'enfant qui l'intègre d'identifier enfin la lettre et l'unité syllabique. L'intériorisation de ce principe n'est pas sans obstacle pour les élèves qui doivent « comprendre que les signifiants graphiques notent les signifiants oraux » et qui doivent reproduire à l'écrit « l'intégralité des unités de leur message oral » (*ibidem*). Ils se confrontent alors avec le « caractère abstrait » du système alphabétique et avec la nécessité d'organiser les mots de manière linéaire sur la feuille, à l'aide d'espaces vides qui les séparent. La prosodie, qui joue un rôle important dans la construction des premières représentations du mot, indépendamment de la langue, n'est plus disponible, alors qu'elle facilitait à l'oral la perception des limites des mots prononcés dans un flux continu. C'est le cas de l'accent propre à chaque langue d'ailleurs, qui constitue un aspect de la prosodie reconnaissable par le nouveau-né au sein de familles bilingues bien avant la mise en place de connaissances formelles sur la langue.

⁴ « I bambini costruiscono la loro scrittura » (Ardissino, 2017 : 197)

⁵ « Spostando il fuoco della comunicazione dall'orecchio all'occhio, il discorso scritto costituisce un oggetto omogeneo che si preserva nel tempo e nello spazio, che permette un'analisi retrospettiva e un'operazione di controllo logico » (Roncallo, Beltrani, 2002)

⁶ « Ciascun bambino si approccia alla scrittura in tempi e con modalità proprie che dipendono dagli stili di apprendimento e dagli strumenti cognitivi e culturali a disposizione » (Teruggi, 2019 : 51)

Cependant, pour aboutir à la compréhension et à l'identification des mots, le processus est loin d'être instinctif et inné. Si « pour l'oral, il s'agit de la segmentation de la langue en phonèmes. Pour l'écrit, il s'agit de l'appréhension d'unités graphiques » (Teberosky, 2001), dont les temps sont influencés par la régularité de l'orthographe (Sprenger-Charolles, 2011). La « relative régularité » de l'italien s'oppose en effet à l'orthographe française « irrégulière essentiellement en production » (Fayol, Pacton & Perruchet, 1999). Le choix de la graphie standard parmi une « pluralité de transcriptions potentielles » de chaque phonème (Fayol, Pacton & Perruchet, 1999) devient alors plus compliqué.

Regardons un exemple d'orthographe grammaticale dans la conjugaison du passé composé du verbe *laver* en français et en italien :

J'ai lavé [ʒe lave]

Io ho lavato ['io ɔ la'vato]

Dans la forme italienne, l'auxiliaire conjugué « ho » est un homophone de la conjonction « o »⁷, ce qui pourrait induire pour le jeune scripteur italien une hésitation sur l'orthographe. Cependant, il commettra difficilement une erreur de conjugaison du verbe « lavare » au participe passé. Les phonèmes [a], [t] et [o] seront transcrits avec leurs graphèmes correspondants, de façon univoque, alors que dans la transcription du verbe français, l'élève se confronte avec un phonème très récurrent qu'il aura probablement déjà lu et écrit de plusieurs manières : le phonème [e]. Les terminaisons *-er*, *-é*, *-ez* ne sont qu'une sélection limitée des rendus graphiques possibles, auxquels il ne faut pas oublier d'ajouter tous les rendus graphiques qui relèvent de l'orthographe lexicale, comme dans les mots *poupée*, *thé*, *démodé*.

⁷ « ou », en français.

1.1.2 Le rôle des connaissances orthographiques et grammaticales : la réflexion explicite

En italien, « l'acquisition de la morphologie avance plus rapidement par rapport aux autres langues »⁸ (Pallotti, 1998, édition numérique 2014 : 526) et en effet, déjà à l'école primaire, le nombre d'erreurs d'orthographe est assez limité. Cependant, un certain nombre d'erreurs relevées à des niveaux scolaires plus élevés (Serianni-Benedetti : 2016) nous signale que les notions de grammaire sont utiles, voire indispensables, pour écrire correctement (Collodi, 1883 ; De Santis, 2003). « Malgré un haut degré de transparence phonétique, la graphie de l'italien présente plusieurs cas difficiles pour lesquels on ne peut pas parler de correspondance parfaite entre sons et graphèmes »⁹ (Lo Duca, 2003). C'est dans ces cas-là qu'il faudra « connaître les conventions traditionnelles » et évoquer une réflexion explicite « puisque l'écriture ne peut pas être déduite en passant par la prononciation »¹⁰ (Lepschy, 1988 : 90). Quel est le rôle de cette réflexion explicite sur la langue, fixée dès les premières années de scolarité et parfois approfondie ou rappelée dans des niveaux plus avancés (Lo Duca, 2003), en matière de « mise en graphie » (Doquet, 2003 : 541) des mots ?

L'erreur d'orthographe parvient plus fréquemment lorsqu'un son peut s'écrire de différentes façons, mais si dans la plupart des cas en italien c'est l'orthographe lexicale qui est impliquée (nous rappelons la liste des sept sons associés à plusieurs graphies), en contexte français cela concerne à parts égales aussi l'orthographe grammaticale. Ce qui demande un réinvestissement des connaissances grammaticales et orthographiques plus fréquent et plus attentif par rapport au contexte italien. Tous les « morphogrammes grammaticaux » c'est-à-dire les marques « s et x de pluriel, e du féminin, s, x, t, d, z et r verbaux » (Catach, 1978 : 64), muets comme dans le cas de « ami », « amie » ou « amis » (transcrit [ami], selon l'alphabet IPA) sont en effet discriminés en italien tantôt à l'écrit tantôt à l'oral (« amico », « amica », « amici », donc [a'miko], [a'mika], [ami'tʃi]). De même pour les conjugaisons des temps verbaux, car si en français le participe passé « lavé » et l'infinitif « laver » se prononcent [lave], en italien la flexion est discriminée à l'oral également [la'vato] et [la'vare]). Il est indispensable alors de

⁸ « Per quanto riguarda l'italiano, però, è stato ripetutamente notato che l'acquisizione della morfologia procede più speditamente rispetto alle altre lingue » (Pallotti, 1998, édition numérique 2014 : 526)

⁹ « Nonostante la grafia dell'italiano abbia effettivamente un buon grado di trasparenza fonetica [...] ci sono molti casi insidiosi, che sono quelli in cui non si può parlare di perfetta corrispondenza tra suoni e grafemi » (Lo Duca, 2003)

¹⁰ « Ci sono anche altri casi in cui è necessario conoscere le convenzioni tradizionali, poiché la scrittura non si può dedurre dalla pronuncia » (Lepschy, 1988 : 90)

développer une « capacité d'analyse de la structure des phrases » difficile de consolider à l'école primaire (Lo Duca, 2003).

Dans le cas de l'italien, il « n'est pas fréquent que le même morphème grammatical exprime plusieurs notions différentes, ce qui facilite l'acquisition » (Pallotti, 1998, édition numérique 2014 : 526). Cependant, des cas d'homophonie sont aussi recensés et peuvent porter sur un seul phonème, comme dans le cas des binômes « e/è, a/ha, o/ho », sur deux phonèmes comme pour « da/dà, ce/c'è, la/là, lo/l'ho » ou pour les trinômes « la/ là/ l'ha, ne/ né/ n'è, se/ sé/ s'è » (Lo Duca, 2003). Des homophones grammaticaux plus complexes, constitués de plusieurs phonèmes, peuvent également apparaître, comme dans le cas du binôme « glielo/gliel'ho ». Un autre cas d'homophonie qui pose de sérieux problèmes aux scripteurs italophones natifs et l'alternance du morphème grammatical « cie/ce » ou « gie/ge »¹¹ pour la constitution du pluriel dans des mots de type

camicia/camicie [ka'mitʃɛ]
provincia/province [pro'vintʃɛ].

Ils présentent une variante orthographique en lien avec l'absence ou la présence de la lettre /i/ (De Santis, Prandi, 2019) qui en français feraient l'accord avec le « s » du pluriel (« chemise/chemises » et « province/provinces »). Il ne s'agit pas dans ce cas de prêter attention à la structure de la phrase, mais de connaître l'orthographe interne du mot et, dans ce cas, de l'existence de deux allomorphes pour l'accord au pluriel de ces mots.

Un dernier phénomène orthographique au sein des mots lexicaux concerne l'alternance et la combinaison des lettres /c/ et /q/ pour rendre le son [k] dans des mots comme :

cuore ['kwɔre]
quadro ['kwadro]
soqqadro [sok'kwadro]
acqua ['akkwa]

¹¹ Dans le cas des mots « pioggia » ou « valigia » : « piogge » au pluriel perd la voyelle /i/, alors que dans « valigie » il est maintenu

qui présentent la consonne géminée /q/ ou une association de la consonne /c/ et de la consonne /q/ pour rendre le son [kk].

Posséder des connaissances grammaticales qui permettent de sélectionner l'orthographe correcte à employer en cas d'homophonie sur la base des éléments dans la phrase est donc important pour le scripteur français comme pour le scripteur italien. Cependant, un système linguistique beaucoup plus régulier comme celui de la langue italienne facilite l'apprentissage de la dimension graphique de la langue qui dépendra que rarement des connaissances grammaticales du scripteur. L'enseignement des temps verbaux, et plus généralement de la grammaire et de la syntaxe, serait en effet moins strictement lié à l'apprentissage de l'orthographe. Les connaissances grammaticales ne sont d'ailleurs plus évaluées au niveau théorique dans les niveaux scolaires plus avancés et en particulier lorsque la perspective littéraire est abordée. L'orthographe lexicale également n'est quasiment plus prise en charge vers la fin de l'école primaire, en raison du nombre limité de phonèmes ayant une pluralité de transcriptions potentielles (« scuola », « quadro »...). Cependant, comme nous le verrons, la portée de sa sanction sociale joue un rôle important dans les deux contextes linguistiques et didactiques.

1.1.3 Détecter le dysfonctionnement : le statut de l'erreur

« Quand il existe un code de référence figé et bien défini, il est facile d'établir ce qu'est une erreur »¹² (Fornara in Cignetti, Demartini, Fornara, 2016 : 253), car elle correspondra à tout ce qui ne respecte pas les règles prévues par ce code. Si en revanche, nous considérons comme « correct » tout ce qui est adapté à la situation communicative, alors l'erreur est tout ce qui va contre les conventions attendues dans un certain contexte¹³ (Fornara in Cignetti, Demartini, Fornara, 2016 : 253). Qu'ils soient du premier ou du deuxième type, ces dysfonctionnements peuvent être caractérisés en tant que « phénomène de perturbation de la lecture ayant pour conséquence une intervention corrective » (Pilorgé, 2008 : 125). Un dysfonctionnement peut relever « de la compréhension des consignes de travail données en classe » ou être le résultat «

¹² « Quando esiste un codice di riferimento fisso e ben definito, è facile stabilire che cos'è un errore: tutto ciò che infrange le regole previste dal codice » ma nella lingua « persino le regole che sembrano più salde e durature possono [...] cadere o mutare più o meno repentinamente » (Fornara in Cignetti, Demartini, Fornara, 2016 : 253)

¹³ Se si « considera "corretto" tutto ciò che è adeguato alla situazione comunicativa » allora « l'errore è tutto ciò che va contro le convenzioni attese in determinati contesti » (Fornara in Cignetti, Demartini, Fornara, 2016 : 254)

d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes ». Il peut porter « sur les démarches adoptées » ou être lié « aux opérations intellectuelles impliquées » et « à une surcharge cognitive » (Astolfi, 2014 : 58-59). Tous ces différents types d' « écarts » (Catach, 1978 : 112) par rapport à ce qui était attendu provoquent des réactions chez l'enseignant qui se traduisent en différents traits et commentaires pendant la phase de correction de la production écrite de l'élève.

« Les modes de traitement des erreurs sont avant tout révélateurs du type de rapport que les enseignants entretiennent eux-mêmes avec les savoirs qu'ils professent » (Astolfi, 2014 : 102). Et c'est tout particulièrement face aux erreurs de langue que les enseignants se considèrent obligés d'intervenir, car cela « touche à l'identité professionnelle » et renvoie à une crainte de jugement de la part de la classe, des « parents et [de] l'administration » (Astolfi, 1997 : 11). Les erreurs orthographiques, grammaticales, syntaxiques sont en effet les plus automatiques à corriger par l'enseignant. L'erreur d'orthographe en particulier est punie non seulement pour son effective dangerosité sociale, mais surtout parce qu'elle représente l'erreur la plus facile à corriger et qui menace le plus l'intégralité de la langue. Les erreurs de langue sont d'ailleurs le plus souvent à l'origine du « syndrome de l'encre rouge » (Astolfi, 2014 : 117), donc d'un taux d'intervention élevé au sein de la copie. Un parallélisme peut être établi entre les deux définitions, d'un point de vue de la surcharge des traits, donc des corrections locales sur la lettre ou le mot qui pose des problèmes ; et d'un point de vue de la réflexion avancée par Astolfi et par Pilorgé.

Ils insistent sur la difficulté de la part de l'élève à lire, à comprendre et à prendre en compte toutes les interventions de l'enseignant qui a apporté « d'interminables et épuisantes corrections » sur son texte (2014 : 117). Ils distinguent également une intervention de type « sanction » et une ou plusieurs types d'intervention en vue de la « réécriture » (2014 : 13) : si Astolfi les identifie en tant que « deux attitudes symétriques », bien résumées par l'image d'enseignant « arbitre » dans le premier cas et d'enseignant « entraîneur » dans le deuxième cas, (2014 : 57), Pilorgé avance en revanche un classement plus détaillé basé sur les interventions les plus favorables et les moins favorables à la réécriture. Une réécriture qui n'est pas une simple révision présuppose en effet d'avoir compris l'erreur, mais d'avoir aussi réussi à faire évoluer le premier jet. Cela peut être facilité par un certain type de corrections et au même temps limité par d'autres types d'interventions, comme les corrections locales qui portent sur un élément précis du mot ou de la phrase.

Malgré une sanction de l'erreur encore très visible actuellement, le statut de l'erreur a changé dans le temps grâce à la succession de différents courants qui se sont intéressés de plus en plus aux processus d'apprentissage de l'élève, vers la mise en évidence de l'importance de « se tromper pour faire mieux ». Deux modèles attribuent à l'erreur « plus ou moins le même statut » : selon le « modèle spontané » et le « modèle de transmission/reproduction » (Delforce 2017 : 53-54) l'erreur doit être bannie et évacuée. Le premier modèle « est centré sur les contenus à enseigner », alors que le deuxième, de matrice comportementaliste, présuppose que l'élève apprenne « en reproduisant » (Delforce 2017 : 53-54). Un troisième modèle d'enseignement, influencé par le courant constructiviste, considère en revanche que « celui qui apprend construit lui-même ses connaissances par une transformation de ses modèles spontanés, de ses représentations » (2017 : 55). L'erreur est jugée alors de manière plus positive et indispensable à la construction et à l'intériorisation du savoir. L'erreur, précédemment considérée et appelée « faute », est en revanche mise en valeur par les nouvelles recherches en linguistique et en didactique qui étudient les traces de son évolution de l'apprentissage à plusieurs niveaux. Nous nous référons en particulier aux erreurs d'orthographe les plus fréquentes qui montrent les difficultés principales des élèves ayant un certain système linguistique de référence et qui contribuent à l'évolution et au perfectionnement de la pédagogie de l'écriture.

Parallèlement, un intérêt croissant pour les « ratures » est remarqué en particulier dans le domaine de la génétique textuelle, discipline qui se focalise sur la genèse du texte, sur son évolution, sur les différentes étapes qui aboutissent au texte final. Des traces d'activités telles que « écrire, relire, biffer, remplacer, ajouter » (Lebrave 1983 : 15) sont visibles lorsqu'on conçoit l'écriture comme un processus et non pas comme un produit : la suppression, par exemple, est indispensable pour étudier le processus de reconstruction de l'évolution des idées du scripteur, et par conséquent, pour retracer l'évolution du texte à travers ses rectifications. Biffer un mot ne signifie plus « se tromper », mais « changer d'avis », réfléchir, progresser, au niveau orthographique ou lexical typiquement. Ces travaux ont contribué ainsi à faire évoluer le statut des erreurs et à insister sur l'idée que « la rature n'est pas un raté » (Penloup, 1994), malgré le fait que la biffure représente encore une source de gêne chez les élèves.

Pendant le recueil de notre corpus, nous avons observé à ce propos des indices d'affectivité chez les élèves vis-à-vis de leur texte et en lien avec cette gêne provoquée par la biffure : l'écriture en milieu scolaire est strictement liée encore à l'idée de « propre », de « mise au propre », de « copie propre » qui amène l'élève vers une autocensure et à une préparation d'une

copie idéale qui correspondra à l'état final du texte destiné à la correction de l'enseignant. Notre demande d'un stylo non effaçable n'a pas été toujours simple : ces indications étaient au contraire inusuelles et difficiles à appliquer pour les élèves, qui tendaient plutôt à cacher leurs biffures, à travers l'usage de gommes ou d'effaceurs.

1.1.4 Les typologies d'erreur orthographique

Une première distinction en matière d'erreurs d'orthographe doit être avancée entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, donc entre les erreurs qui portent sur des morphèmes grammaticaux et les erreurs qui portent en revanche sur les morphèmes lexicaux (Catach, 1978 : 113). Si nous regardons l'exemple du verbe français conjugué à l'imparfait :

ils travaillaient

L'erreur orthographique sur la racine du verbe « travaill- » serait de type lexical et typiquement sur le sixième phonème qui correspondrait dans la transcription phonétique à la semi-consonne [j], comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant tiré de notre corpus français.

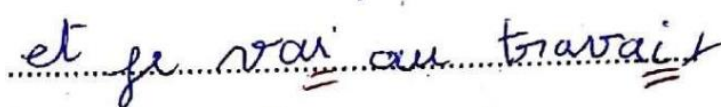


Figure 1 : Extrait d'un manuscrit d'un élève de CE2 français (EC-CE2-2019-COL-D1-E3-V1)

Cet élève de CE2 transcrit avec le graphème /i/ le son [j] à la fin du substantif « travail », ce qui n'altère pas de « modification phonique » et révèle que « l'enfant connaît et a bien compris le mot » et « qu'il sait bien le prononcer » (Catach, 1978 : 113). C'est la connaissance de l'orthographe de « travail » ou du verbe « travailler » pris dans sa singularité qui est impliquée, avant même d'être mis en relation avec leur environnement syntaxique. En matière d'orthographe lexicale, si la correspondance phonème-graphème n'est pas assurée, il est plus difficile pour le jeune scripteur d'éviter des erreurs d'orthographe sur des mots dont il n'a pas encore mémorisé l'orthographe : la familiarité du mot joue en effet un rôle important dans le rendu orthographique. Dans l'extrait suivant, nous observons une autre variante d'essai orthographique du son /j/ avec l'ajout d'un « h » au sein du verbe « m'habiller » à l'infinitif, qui présente ici même une erreur de segmentation.

Figure 2 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E25-V1).

L'erreur orthographique qui porte en revanche sur la conjugaison du verbe “-aient” serait de type grammatical concernerait la transcription incorrecte du phonème [e], provoquée par l' « immaturité syntaxique » (*ibidem*) de l'enfant. S'il écrit « ils travaillé » à la place de « ils travaillaient », c'est « parce qu'on [lui] demande [...] d'établir des rapports visuels qui requièrent une connaissance quasi complète du système » (*ibidem*) et de prendre en compte donc les autres éléments syntaxiques qui entourent le verbe conjugué « travaillaient ».

Sans oublier qu'à l'oral le mot n'est pas séparé de son environnement et qu'il peut donc « former une unité phonique avec le mot adjacent » (De Santis, 2003) : la **segmentation** en mots autonomes constitue à ce titre un autre aspect important de la mise en orthographe. « Un mot n'est jamais isolé, ni dans la phrase, ni par rapport à ses dérivés ou ses composés. Il en est de même pour les phonèmes, pour les morphèmes, pour toutes les unités de la langue » (Catach, 1978 : 109). Nous avons tous des souvenirs de nos essais orthographiques concernant la segmentation d'un mot : un cas typique en italien est « la flebo » (*la perfusion*) qui à cause de l'élision fréquente du déterminant défini féminin avant un mot qui commence par une voyelle, peut être rendue de façon erronée avec l'orthographe « l'aflebo ». Dans l'extrait suivant, un exemple en français tiré de notre corpus, dans lequel nous observons une erreur de segmentation sur « l'alarme » :

Figure 3 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E21-V1).

Dans le procédé de segmentation, des erreurs d'hypersegmentation ou d'hypossegmentation sont aussi assez fréquentes et indiquent d'une part l'ajout inutile d'espaces blanc à l'intérieur d'un mot et d'autre part le manque d'espaces blancs nécessaires pour bien orthographier le mot. Nous proposons ici deux exemples, l'un français et l'autre italien, pour ces deux types d'erreurs :

- **hypersegmentation** : en français *d'ormir*, (à la place de la forme normée du verbe à l'infinifitif *dormir*), qui est tiré de notre corpus et présenté en figure 4.

The image shows a handwritten French sentence 'j'irai d'ormir' written on a set of three horizontal lines (top, middle, bottom). The word 'd'ormir' is written as a single unit, with the 'd' connected to the 'o', illustrating hypersegmentation.

Figure 4 : Extrait d'un manuscrit d'élève français de CE2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E7-V2)

- **hyposegmentation** : en italien, *emmezzo* (à la place de la forme normée *e mezzo*), qui est corrigé par l'enseignante en figure 5 avec la suppression de la consonne « m » doublée par l'élève.

The image shows a handwritten Italian sentence 'alle mare emmezzo' written on a set of three horizontal lines. The word 'emmezzo' is written with a double 'm', illustrating hyposegmentation. Below the main line, there is a correction line where the double 'm' has been removed, showing the corrected form 'e mezzo'.

Figure 5 : Extrait d'un manuscrit d'élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-FOR2-D1-E10-V1)

Dans tous les exemples analysés jusqu'ici, la **phonologie** du mot ou de la suite de mots était **préservée**, mais transcrite avec une orthographe erronée : l'enfant propose une orthographe erronée, mais qui pourtant reproduit dans l'ordre tous les phonèmes qui constituent un certain mot. Encore deux exemples qui relèvent de l'orthographe lexicale, en français et en italien :

cources (*courses*)

squola (*scuola*¹⁴)

Au cas du nombre élevé de lettres muettes en français, notamment en position finale, dans la conjugaison des verbes ou dans la constitution du pluriel, s'ajoutent tous les cas d'homophonie en français, sur lesquels nous nous sommes déjà attardés et que nous avons constatés plus récurrents en contexte français. Mais il existe une catégorie d'erreurs d'orthographe au sein desquelles la phonologie n'est pas préservée, c'est-à-dire lorsque l'orthographe du mot est erronée et qu'en plus, à la lecture du mot, la plausibilité phonologique n'est pas préservée. Il s'agit d'un type d'erreur orthographique récurrent chez les « élèves qui ne sont pas encore entrés

¹⁴ Ecole

dans un apprentissage construit de l'écrit » (David et Plane : 1996) ; elle dépend d'une « mauvaise connaissance des graphèmes de base » et peut « entraîner une modification phonique » (Catach, 1978 : 113). C'est le cas de « constructions instables, tâtonnantes, oscillant entre la reproduction globale d'un mot et la notation des "sons" » (David et Plane, 1996), comme dans les exemples suivants :

chomise (pour *chemise* ; remplacement du « e » par un « o » en français)
serepente (pour *serpente*¹⁵ ; ajout erroné du deuxième « e » en italien)

La « représentation phonétique » est définie dans ce cas « aberrante » par Manesse (2007 : 73), puisqu'elle implique toute une série d'ajouts, d'omissions et de remplacements de lettres inattendus qui rendent le mot incompréhensible ou peu compréhensible dans la lecture.

Nous concluons avec les erreurs d'hypercorrection, donc des erreurs orthographiques liées aux essais de compréhension, d'intériorisation et d'application de règles grammaticales, mais qui peuvent également être présentes chez des morphèmes lexicaux. À partir de l'exemple de verbes réguliers et irréguliers au passé en italien, Orsolini, spécialiste en psychologie du développement, souligne qu'initialement les élèves « ne produisent que les formes apprises par cœur », car ils « ne possèdent pas encore la règle de formation du passé ». Ensuite ils la découvrent et ils « l'appliquent de manière indiscriminée à tous les verbes, y compris les irréguliers » ; et finalement, ils « ne l'appliquent qu'aux verbes pour lesquels ils ne connaissent pas la forme irrégulière »¹⁶ (2000 : 264). Cette extension d'un procédé correct à des formes erronées nous est utile dans notre recherche pour introduire la notion d'hypercorrection, des trois phases qui caractérisent le chemin vers l'application correcte des règles grammaticales. De manière parallèle, elle se vérifie également en orthographe lorsque l'élève découvre la règle pour la construction d'une forme irrégulière et qu'il l'applique aussi aux cas réguliers :

famoserrimo (au lieu de *famosissimo*¹⁷, en italien)

¹⁵ Serpent

¹⁶ « I bambini inizialmente non possiedono ancora la regola di formazione del passato e producono solo forme che hanno imparato a memoria. In una seconda fase scoprono la regola e la applicano indiscriminatamente a tutti i verbi, compresi gli irregolari. Infine, nella terza fase, le aumentate conoscenze sulla lingua permettono loro di capire che alcuni verbi non sottostanno alla regola e la applicano quindi solo a quei verbi per i quali non hanno in memoria la forma irregolare »

(Orsolini, 2000 : 264)

¹⁷ Très célèbre

Dans cet exemple italien, l'erreur est liée à une volonté d'élever le registre discursif et à la généralisation d'une règle de formation du superlatif absolu de certains adjectifs irréguliers (par l'ajout du suffixe *-errimo*), alors qu'ici l'adjectif suit en revanche la règle standard (ajout du suffixe *-issimo*).

Toujours dans cette idée de tension vers un registre linguistique plus soutenu, nous proposons un autre exemple d'hypercorrection tiré d'un corpus d'écrits d'apprenants chinois ayant le français comme L2 :

guère (au lieu de *guerre*, en français) (Li, 2018 : 170)

Il ne s'agit pas ici d'une mauvaise application d'une règle à un cas régulier, mais d'une tentative de transcription du phonème [ɛ] sélectionnée dans un registre soutenu : l'orthographe de "guerre", sans doute plus récurrente, a été remplacée en revanche par l'orthographe de son homophone "guère". Ce dernier exemple nous amène à réfléchir encore une fois sur le rôle de l'oral qui facilite ou compromet le passage à l'écrit. Malgré le nombre beaucoup plus élevé de correspondances instables en français entre le son et la lettre, nous souhaitons nous attarder sur le rôle de l'oral qui ne joue pas toujours en faveur du scripteur italien. « La priorité de la langue parlée sur la langue écrite » est reconnue par la communauté linguistique, en raison de son antériorité à l'écriture, d'un point de vue historique et d'acquisition chez l'enfant (Bazzanella, 1994 : 9). Mais l'oral est-il suffisamment pris en compte dans l'enseignement de l'écrit ?

Dans un contexte linguistique encore très hétérogène d'un point de vue des variantes phonétiques, l'enseignement de l'italien à l'écrit doit à plus forte raison prendre en considération l'oralité et amener l'enfant à « ne pas ignorer les différences locales et régionales », dans une perspective donc contrastive (De Mauro, 1977 : 89). Ce qui nous rend sensible à la « forme phonique des mots », avant même de découvrir la « forme graphique », se situe justement dans cette dimension orale et est lié au « volume de la voix », à la « vitesse de diction », à la « clarté de l'articulation », au « contrôle de l'intonation et des pauses » (De Santis, 2003).

Plusieurs erreurs d'orthographe pourraient être causées à ce propos par l'influence d'un certain type de prononciation, de diction, d'insistance à l'oral sur une consonne, typiques de certaines régions du sud, comme dans les exemples suivants :

tubbi [ˈtubbi] (à la place de *tubi*¹⁸[ˈtubi])
cuggino [kudˈdʒino] (à la place de *cugino*¹⁹[kuˈdʒino])

Dans d'autre cas, en revanche, c'est le système orthographique lui-même qui prévoit des variantes orthographiques pour un même son à l'oral, comme dans les exemples suivants :

*razziale*²⁰ [ratˈtʃjale]
*nazione*²¹ [natˈtʃjone]

La question des géminées, des consonnes doubles est l'une des sources les plus fréquentes d'erreurs d'orthographe en italien. La distinction à l'oral peut en effet être transparente et même discriminatoire, comme dans le cas de « pala » [ˈpala] et « palla » [ˈpalla] ou nullement perceptible (comme dans l'exemple précédemment évoqué de *razziale* et *nazione*).

1.2 La conception d'un texte à l'école : difficultés transversales

1.2.1 Ce que la dimension écrite impose

La « production d'écrits est un exercice qui vise différentes compétences aussi bien linguistiques (grammaire, orthographe, lexique, conjugaison) que créatives » (Lavieu-Gwozdz, 2013 : 88). En effet, si jusqu'ici nous avons saisi l'impact des spécificités linguistiques dans l'intégration des règles du système alphabétique, il est question maintenant d'évaluer l'existence d'autres types d'enjeux qui caractérisent le passage de la mise en orthographe à la mise en mots. La composition d'un texte écrit implique le développement de stratégies nouvelles qui vont au-delà de la maîtrise des aspects orthographiques du système alphabétique

¹⁸ tuyaux

¹⁹ cousin

²⁰ racial

²¹ nation

(Teruggi, 2019 : 292)²² : la dimension écrite impose au scripteur de prendre en considération le destinataire du texte, le décalage entre le temps d'écriture et le temps de lecture et donc un usage différent des déictiques. « À l'oral, la pensée évolue, se complexifie en prenant appui sur la parole et la présence de l'autre » ce qui permet aux locuteurs de bénéficier de « sémiologies [...] "mimogestuelles", que le corps humain est capable de produire et de percevoir » et qui contribuent à la transmission du message (Bucheton, 1996). Tous les auditeurs participent à la situation communicative, partagent les mêmes références contextuelles et perçoivent le signal « au moment même de l'émission » (Mahrer, 2014). Tout cela ne se reproduit pas à l'écrit.

Le langage « abstrait [...] seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans la maîtrise de l'écriture » (Vygotski, 1997 : 339). L'absence d'interlocuteur par exemple est une « situation verbale tout à fait inhabituelle pour l'enfant » (Mahrer, 2014). Il doit être en mesure de sélectionner un destinataire auquel adresser le texte et élaborer une prise de distance du contexte dans lequel il rédige son texte. Néanmoins, les traces de l'écrit permettent d'accéder de manière simultanée à tous les signes graphiques (Mahrer, 2014) et de bénéficier d'une opération de contrôle logique (Roncallo, Beltrani, 2002). Le temps de lecture en effet « n'est pas édicté par celui de l'émission du signal, ni par celui de la mémoire de cette émission », donc l'enfant peut lui accorder le temps nécessaire selon ses compétences, relire, revenir en arrière en cas d'incompréhensions (Mahrer, 2014).

L'écriture, privée d'intonation, de mimiques, de tons, de connivence des interlocuteurs, demande au jeune scripteur un entraînement à l'organisation de son expression écrite, car elle ne pourra pas s'appuyer sur ces éléments. La participation à une situation communicative dans laquelle deux interlocuteurs partagent le même contexte, permet l'emploi de déictiques ou la possibilité de pointer des choses, par exemple, qui facilitent la communication orale et la compréhension. La référence à une personne, à un lieu, ou à un objet présents dans le contexte communicatif est beaucoup plus immédiate qu'en contexte écrit, dans lequel d'ailleurs le locuteur n'a pas simultanément accès à la réaction de l'auditeur.

²² « Quando gli alunni si alfabetizzano, devono progredire tanto nella conquista degli aspetti ortografici del sistema di scrittura, quanto nello sviluppo delle strategie più efficaci per comporre un testo scritto » (Teruggi, 2019 : 292)

Un effort énonciatif est alors indispensable pour apprendre à séparer la voix de l'auteur et la voix du narrateur ou des personnages du récit. Pendant la lecture, le lecteur du texte ne dispose pas des mêmes points de référence que nous (les émetteurs du message) quand nous rédigeons. Par exemple, l'introduction et la reprise des personnages dans l'histoire doivent être scrupuleuses, car « ce n'est plus seulement la correction linguistique » qui contribue à la réussite du texte [...], mais aussi sa « construction [...], son efficacité narrative ou argumentative » (Doquet, 2006). Il faut apprendre à aller « au-delà de la compréhension de mots isolés », afin de veiller « au sens des phrases et des textes » (Gombert, dans la préface à l'ouvrage de Marec-Breton, 2009 : 14).

Pour cela, la « planification » du texte mise en avant par le modèle de Hayes & Flower (1980), se révèle essentielle. Cette phase prévoit « un ensemble d'activités conceptuelles et stratégiques qui anticipent et qui régulent le comportement du scripteur » en lui permettant d'intérioriser l'objectif et le destinataire du texte. Si l'élève n'a pas fixé ces points lors de la planification, il ne pourra que « s'attarder sur les aspects formels » lors de la relecture individuelle, finalisée au départ à une amélioration du texte (Teruggi, 2019 : 294²³). Nous approfondirons ces considérations en les faisant dialoguer avec nos résultats tirés de l'analyse des commentaires apportés par les enseignants sur les premiers jets des élèves participant à notre étude ; mais nous insistons maintenant sur l'idée que la place accordée au système alphabétique peut aussi varier en rapport avec la maîtrise des différentes étapes qui aboutissent à la rédaction d'un texte.

De Mauro signalait dans ce sens que « l'acquisition de la capacité orthographique n'est pas préliminaire par rapport à l'acquisition d'autres capacités linguistiques » (1977 : 58) et, en effet, comme nous avons essayé de l'expliquer, l'enfant ne se confronte pas uniquement avec les difficultés liées aux spécificités du système alphabétique. Pour ces raisons, nous basons nos analyses sur l'idée qu'en matière de conception d'un texte les élèves italiens et les élèves français puissent faire face à des défis plus similaires. Ce n'est que pour le contexte particulier dans lequel il est produit : le contexte scolaire.

²³ « Consta di tre fasi, o sottoprocessi, fondamentali : la pianificazione, la trascrizione e la revisione. [...] La pianificazione è composta da un insieme di attività concettuali e strategiche che anticipano e regolano il comportamento dello scrittore. [...] Durante la trascrizione o stesura del testo, lo scrittore traduce in "parole scritte" i piani elaborati durante la pianificazione. [...] Infine, la revisione testuale, sia durante sia al termine della scrittura, consiste nell'insieme di tentativi effettuati per migliorare il testo e il piano che ne sta alla base » (trad. mia)

1.2.2 La logique du scripteur et du lecteur : le rôle de l'enseignant

La prise en compte du destinataire, précédemment évoquée, représente « l'un des problèmes majeurs de l'apprenti scripteur » qui construit d'ailleurs son texte dans un contexte didactique auquel il doit se conformer (Pilorgé, 2008 : 162). Il est soumis à « la double contrainte d'écrire librement dans le milieu coercitif qu'est toujours, peu ou prou, l'école » (Doquet, 2013). Un milieu qui implique des relations hiérarchiques entre celui qui transmet un savoir et celui qui apprend, qui implique donc tout un ensemble d'« attentes enseignantes en termes de norme langagière et socio-langagière » (*ibidem*).

La production écrite de l'élève s'inscrit dans un contexte scolaire, caractérisé lui-même par un rôle bien précis dans la société, et s'adresse à l'enseignant, récepteur universel, même lorsque la consigne d'écriture prévoit un destinataire autre. Si d'une part le jeune scripteur se confronte aux difficultés que le passage de l'oral à l'écrit impose, d'autre part, il perçoit très rapidement un « espace de jeu » limité. Nous nous référons au « rôle du milieu que constitue l'ensemble des écrits lus/produits à l'école, et ses conséquences sur ce que l'élève scripteur va s'autoriser ou non à mobiliser » du point de vue linguistique et des références culturelles (*ibidem*). L'identification et la reconnaissance de la figure de l'enseignant est en effet l'une des constantes du contexte scolaire qui va influencer et diriger l'apprentissage de l'élève et ses productions orales et écrites. Son rôle, bien défini dès le début, trace le chemin dans lequel les élèves s'insèrent pour interagir, pour exprimer leurs idées et pour s'améliorer.

« L'insegnante agisce in un sistema didattico, costituito dall'insieme di insegnanti, allievi e saperi, all'interno di un sistema di insegnamento, che, oltre a questi elementi, include l'ambiente che circonda la scuola »²⁴
(Teruggi, 2019 : 14)

Au moment de la correction d'une production écrite, l'enseignant représente d'ailleurs celui qui validera ou non leurs textes par rapport à la norme, mais aussi à une représentation du monde plus ou moins plausible. L'univers de références de l'enseignant diffère cependant de celui de chaque élève « le plus souvent pensés comme des élèves « épistémiques », génériques, définis

²⁴ « L'enseignant agit dans un système didactique, constitué de l'ensemble d'enseignants, d'élèves et de savoirs, à l'intérieur d'un système d'enseignement qui inclut en plus que ces éléments, l'environnement qui entoure l'école »

indépendamment des contextes sociaux, familiaux, relationnels dans lesquels ils sont scolarisés » (Bautier, 2006). En effet, même si le rôle de l'enseignant est d'aider chacun des élèves, pris dans leur individualité, à nourrir leur représentation du monde et de détecter d'éventuelles incohérences dans le texte, la logique du jeune scripteur pourrait être parfois mal comprise par l'enseignant. Si dans certains cas, la pensée du jeune scripteur est incompréhensible ou peu cohérente à cause d'un dysfonctionnement syntaxique, dans d'autres cas, c'est le degré d'attention dans la lecture ou le degré d'implication de l'enseignant vis-à-vis de l'auteur du texte qui est mis en cause. Quelle était l'intention de l'élève et quelles références du monde a-t-il mis en œuvre ?

Citons un exemple tiré du travail de thèse de Jean-Luc Pilorgé, dans lequel un élève de Cours Moyen rédige un récit sur « un souvenir de vacances ». Le jeune scripteur « vit une situation qui le pousse à sortir de la chambre autrement que par la porte. Il se saisit de l'échelle posée le long du mur et la place de façon à pouvoir accéder à la trappe du grenier dans lequel il s'introduit ». Cependant l'enseignant réagit à ce passage avec le commentaire « invraisemblable : il n'y a pas d'échelle dans une chambre, ... » (Pilorgé, 2008 : 125), alors qu'en fait il y avait bien une échelle dans la chambre de l'enfant. Il s'appuie sur l'objet du monde qu'il connaît, alors que l'enseignant le corrige sur la base du référent le plus couramment partagé. L'auteur avance à ce propos une distinction que nous aurons l'occasion de détailler plus loin, mais que nous anticipons ici : la distinction entre l'« enseignant-correcteur » et l'« enseignant-lecteur ». Elle repose sur l'idée qu'il est tout à fait possible de corriger un texte sans véritablement le lire : les corrections orthographiques et grammaticales ne requièrent pas d'un véritable accès au récit de l'enfant. Pour que l'enseignant puisse intervenir sur le contenu, il faut qu'il assume la « posture de lecteur » et qu'il prenne le temps de comprendre le texte sur un plan sémantique. Le mot, la phrase ou le paragraphe peu compréhensibles pourraient trouver du sens si un rapprochement de l'enseignant vers les références évoquées par l'élève se met en place.

Certains gestes volontaires et involontaires pourraient d'ailleurs alimenter les inégalités scolaires, car indépendamment du contexte linguistique, le milieu dans lequel le texte d'élève est produit et corrigé est caractérisé par :

1. le fait qu'il « doit écrire pour montrer qu'il sait écrire et pour apprendre à écrire » ;
2. mais dans lequel on constate qu'il « écrit la même chose et en même temps que de nombreux autres de ses co-disciples » (Schneuwly, 2002).

L'évolution des recherches en didactique a cependant déplacé de plus en plus le focus du *groupe-classe* à l'individualité de chaque élève : l'élève devient l'acteur de son apprentissage et il est imaginé toujours plus actif et réactif par les nouvelles pratiques d'enseignement. L'enseignant assume ainsi le rôle de « metteur en scène de la situation, alors que les enfants deviennent les *acteurs principaux*, en tant que sujets personnellement concernés par le processus » et constructeurs de « leur propre parcours cognitif »²⁵ (Ardissino, 2018 : 185-186). Il a la responsabilité « d'organiser le milieu de travail », afin de « construire autour des enfants un contexte riche en stimuli qui orientent vers la production d'hypothèses et vers l'expérimentation de l'usage de la langue »²⁶ (*ibid* : 199-200).

Mais malgré cela, la question de l'inégalité scolaire est encore au centre de plusieurs débats, car souvent inconsciemment l'enseignant favorise ce « milieu de travail » pour certains et pas pour d'autres. D'un point de vue interactionnel entre l'élève et l'enseignant, « cette inégalité est marquée par l'origine sociale des élèves » (Bautier, 2005) mais elle pourrait être accentuée par certaines pratiques pédagogiques de l'enseignant qui travaille le texte avec l'élève de façon différente selon le niveau de ce dernier et de ses compétences linguistiques et rédactionnelles. Les enfants provenant de milieux populaires, par exemple, ont moins de chances d'être exposés aux lectures et donc à des modèles qui les guideront pendant la rédaction d'un texte écrit. Par conséquent, ils ont également moins de chances de s'aligner aux attentes de l'enseignant et de bénéficier d'une attitude plus ouverte de sa part.

Cet aspect a été mis en relief également par Pilorgé qui signale une intervention de l'enseignant plus centrée sur l'évolution et l'amélioration du texte « lorsque le devoir est jugé de qualité et qu'une possible connivence avec le scripteur est postulée par l'enseignant ». L'enseignant ne s'éloignerait-il des simples corrections orthographiques que face à un texte déjà bien écrit ? Le niveau de l'élève influence en fait les pratiques de correction adoptées par l'enseignant qui prêtera moins d'attention aux choix textuels de l'élève moins bon, alors qu'il aura une tendance à offrir à un élève bon davantage d'instruments pour améliorer son texte. L'enseignant

²⁵ Il ruolo dell'insegnante è quello di « regista della situazione, mentre i bambini diventano gli 'attori principali', in quanto soggetti coinvolti in prima persona in questo processo ». L'insegnante « prepara il contesto, vari elementi, le occasioni perché ogni bambino diventi il protagonista del proprio percorso conoscitivo »

²⁶ « Intervento didattico » nel senso di « organizzazione dell'ambiente di lavoro » poiché è « importante costruire intorno ai bambini un contesto ricco di stimoli che orientino verso la produzione di ipotesi, verso la sperimentazione dell'uso della lingua »

proposera, dans ce dernier cas, des commentaires liés à la « spécificité du texte tant sur le plan des contenus que des choix langagiers » dans l'objectif de l'amélioration » (Pilorgé, 2010).

La posture de l'enseignant dans la pédagogie de l'écriture demeure essentielle également en rapport avec « l'insécurité linguistique » qui peut émerger en particulier lors de l'apprentissage de l'orthographe des mots et qui est inévitablement plus fréquente chez les élèves dits en difficulté. Il s'agit d'un « sentiment d'insécurité [qui] conduit parfois l'apprenant jusqu'à l'autocensure et/ou la dépréciation de sa propre compétence » et qui touche la subjectivité de chaque apprenti-scripteur. Sautot parle de « posture normative » pour identifier ce rapport personnel à la norme qui se construit avant l'apprentissage de l'orthographe et qui peut être modulé par l'enseignant (Sautot, 2002).

1.2.3 Les spécificités de la consigne d'écriture

Nous aurons l'occasion de détailler successivement le protocole de recueil des copies et les choix qui justifient le type de consigne sélectionné pour cette étude. Cependant, nous ne pouvons pas ne pas citer dès maintenant les spécificités de la consigne parmi les difficultés transversales auxquelles les jeunes scripteurs se confrontent. Elle joue un rôle de déclencheur du texte et de son interprétation dépend l'éloignement ou le rapprochement de l'élève du texte attendu par l'enseignant. Toute consigne d'écriture impose en effet plus ou moins implicitement des règles à respecter et peut même ainsi inhiber la plume de l'élève. Même une rédaction libre, une consigne d'écriture sans nombre de lignes imposées, ni éléments de contenu à faire apparaître, ni règles syntaxiques ou narratives particulières à mettre en place exige en réalité un texte final avec un certain type de caractéristiques.

Non seulement l'élève se confronte au contenu de la consigne, perçue par chaque scripteur selon un degré de difficulté personnel, mais aussi avec des contraintes intrinsèques telles que le choix de la personne ou le registre et le temps verbal attendus. Le respect du système orthographique n'est pas le seul aspect qui sera évalué par l'enseignant et que le scripteur devra maîtriser : du respect de la consigne dépend en effet le taux de cohérence, jugé bas par l'enseignant en général à l'aide de commentaires du type « hors sujet ». Dans le cadre de notre recueil, l'élève était influencé d'ailleurs par les consignes orales de l'observatrice (pas de blanco, pas de gomme, par exemple), par sa présence inhabituelle en classe, mais aussi par l'idée, désormais intégrée dans ses habitudes, que sa production écrite aurait été lue par son enseignant. À cela pourraient s'ajouter des indications de la part de l'enseignant en lien avec ses pratiques pédagogiques ou

avec le programme en cours : « ajoutez des séquences dialogales ou narratives » ou « utilisez d'abord le brouillon ». Toute une série de variables qui se somment donc à la simple trace écrite distribuée aux élèves pour la rédaction et qui peuvent même être à l'origine d'un blocage, d'une peur de la page blanche.

De plus, le taux d'autonomie de chaque élève influence la perception de la consigne, les émotions qu'elle peut susciter et donc la qualité du texte final : si la rédaction est individuelle et ne prévoit pas de mise en commun avec l'enseignant, les textes obtenus seront très hétérogènes, mais sans doute plus éloignés de l'idée de texte modèle. La manière de travailler avec les élèves et les pratiques auxquelles ils sont habitués impactent également la réussite du texte.

Nous anticipons quelques considérations ici tirées de notre analyse du corpus, pour insister davantage sur les éléments multiples qui doivent être maîtrisés en complément au système alphabétique et qui peuvent influencer la rédaction et son évaluation. Si nous observons à titre d'exemple la consigne proposée aux classes participant à cette recherche : « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Raconte une de tes journées », la question suggère déjà d'une certaine manière le choix du temps futur. Et c'est le temps futur (ou moins souvent le temps présent) qui est recherché par l'enseignant lequel met en avant ainsi son idée de texte modèle.

Néanmoins, si l'effort de projection dans le futur est assez visible chez l'élève en début de rédaction, il s'affaiblit dans certains cas vers la fin. Il est question alors d'une part de bien comprendre et interpréter la consigne d'écriture, mais aussi de bien la garder sous les yeux jusqu'à bout du texte. Le scripteur encore inexpert raconte initialement au futur, mais au fur et à mesure qu'il s'éloigne point de vue spatial et/ou temporel de la question posée, son flux d'idées glisse au temps passé ou à la troisième personne, comme s'il s'agissait d'une narration. Le narrateur intradiégétique s'efface à partir de la deuxième moitié du texte et des erreurs dans la construction des chaînes référentielles se concrétisent, comme dans l'extrait suivant.

Production écrite : Quand je serai adulte.

Maintenant tu as la possibilité de proposer un nouveau texte. La consigne est la même.
Que feras-tu quand tu seras adulte? Imagine et raconte une de tes journées.

Bonjour d'aujourd'hui. C'est l'anniversaire d'une
de mes enfants. Il va avoir 9 ans - C'est
assez grand hein? mais je trouve que ça grand.
- Alors je vais essayer de faire une belle fête
d'anniversaire. Oh non elle devrait aller vite!
en range. Ah désolé je vous s'est pas dit
le prénom de ma fille Sarah. Elle demanda
en galopant. - bonjour maman alors où sont
mes cadeaux dit Sarah - Oh mon cœur prend
ton petit déjeuner avant dit la mère - heh alors
ou et mon cadeau dit Sarah un peu dessus. Oh

Figure 6 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E12-V2) dans lequel on observe le passage du récit de la première à la troisième personne ("Je" devient "la mère").

L'enfant commence sa production écrite à la première personne dans le rôle d'une mère qui veut préparer une fête d'anniversaire pour sa fille Sarah. Elle s'adresse même à son lecteur comme dans un dialogue ("Ah désolé je vous s'est pas dit le prénom de ma fille Sarah", lignes 6-7), mais juste après (ligne 10), le pronom personnel "je" est remplacé par "la mère" : à la question de la fille "alors où sont mes cadeaux" (lignes 8-9), le sujet scripteur s'éclipse, ne s'identifie plus avec la mère et met en avant un narrateur extradiégétique.

1.2.4 Le « déjà-là » dans la construction d'un texte

Si dans la plupart des cas la consigne représente l'élément déclencheur du texte produit en contexte scolaire, elle n'est pas pourtant le seul objet textuel réinvesti par l'élève, puisque

« dans l'activité d'écriture, les discours des autres (et, abstraits de ces discours, les mots, les structures, les genres) » (Bautier, 2005) constituent également des ressources évoquées de manière plus ou moins explicite et consciente. La maîtrise du « déjà-là » joue un rôle dans l'écriture et « résulte d'agencements singuliers d'éléments empruntés » réinvestis par le scripteur dans son texte. La production d'un discours oral ne peut pas se faire sans discours antécédents avec d'autres locuteurs et parallèlement, un discours écrit porte les traces d'histoires lues, de récits entendus et de contenu linguistique que l'on décide de réinvestir. « L'écriture n'est pas un acte solitaire, mais collectif, contrairement à ce qu'on pourrait croire » (Schneuwly, 2002) et elle naît, comme tout discours oral « en partie du réagencement et de la transformation d'un substrat linguistique préexistant » (Similowski, 2017). Elle implique également des reprises de concepts, d'associations d'idées, de constructions syntaxiques, qui dépendent des apprentissages sous-jacents, des expériences personnelles en tant que lecteur, des situations dans lesquelles le texte est demandé et produit.

« L'auteur n'écrit pas seul, qu'il soit d'ailleurs placé en situation collaborative [...] ou en situation d'écriture individuelle [...] sa production répond à une consigne [...] se place dans la continuité du texte qu'il vient de lire [...], anticipe des réactions de lecteurs sur lesquels il veut produire des effets »

(Similowski, 2017).

Même si le système linguistique n'est pas encore entièrement maîtrisé par les élèves, ils expérimentent déjà dans leurs premiers essais d'écriture d'une phrase ou d'une suite de phrases le poids et l'influence d'autres discours et d'autres lectures. Le scripteur « est tributaire des textes qu'il lit, auxquels il emprunte et dont on trouve les traces dans sa production [...] et il se situe dans un réseau dialogique » (Marin & Crinon, 2017) et autodialogique. Il ne s'agit pas juste d'un dialogue explicite avec l'enseignant : même lors d'une rédaction individuelle, l'élève redonne vie à des mots et à des phrases qu'il a précédemment entendus ou déjà produits. Et il est également en mesure d'autodialoguer, c'est-à-dire de revenir sur ses mots et de les modifier « au fil de la plume » (Grésillon et Lebrave, 1984 : 99) ou dans l'étape de relecture du texte.

Bakhtine met l'accent en effet sur « les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole » (1970 : 212), que Jacqueline Authier-Revuz définit avec la notion « d'autodialogisme » (Authier-Revuz, 1995 : 148-160) et qui rejoint la définition de « dialogisme intralocutif » de Bres (2005 : 105). Quand il produit un texte oral ou écrit, le sujet parlant ou le sujet scripteur

s'inscrit d'abord dans un mécanisme « d'autoréception », selon lequel « la production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit antérieurement, avec ce qu'il est en train de dire, et avec ce qu'il a à dire » (Bres, 2005 : 53).

La stratégie d'appui sur les textes déjà-là qui entre en jeu lors de la production de nouveaux écrits se base en contexte scolaire, tout particulièrement sur les textes littéraires, vus comme modèles. Similowski (2017) propose un cadre détaillé de l'évolution de « ce traditionnel postulat transmissif » en citant les contributeurs principaux qui en didactique et en linguistique ont étudié l'apport des textes littéraires au moment de la construction du processus d'écriture chez le jeune scripteur. D'un côté, « l'histoire de l'enseignement de la « composition française » nous montre en effet comment la littérature a servi de modèle esthétique et moral à des générations d'élèves (Boutan, 1996 : 221-222 ; Chervel, 2006 : 707) », plus récemment, avec « l'inscription en 2002 de la « littérature » dans les programmes de l'école primaire » pour mettre au service de l'élève « une partie du matériau imaginaire, mais aussi un lexique et des caractéristiques stylistiques qui peuvent servir de socle à l'écriture des élèves (Branca-Rosoff & Garcia-Debanco, 2007 : 47) ». De l'autre côté, l'intérêt pour la création de nouveaux dispositifs didactiques destinés à l'amélioration de texte s'accroît, en mettant de plus en plus en relation les lectures des jeunes scripteurs et leurs productions écrites.

La référence à des textes modèles, mais aussi la capacité de mettre en œuvre un « réinvestissement textuel » (Jorge & Testenoire, 2017) à partir de ces lectures se situent ainsi au centre de nombreuses recherches en didactique. Comment les élèves intègrent-ils les textes cibles dans leur production écrite et quelles sont les difficultés liées au contraire à la consigne de faire référence à d'autres textes pour produire son propre texte ? Dans notre étude, les élèves devaient rédiger un écrit à partir d'une seule question, d'une consigne qui ne fournissait pas d'extraits de textes littéraires sur lesquels se baser.

Cependant, il serait intéressant d'observer d'abord un exemple de reprise plus pragmatique, spécifique et visible au niveau des structures phrastiques au sein du corpus EcriScol (Doquet & Fleury, Sorbonne Nouvelle). Un type de consigne proposée à certaines classes de différents niveaux était de donner une suite de texte cohérent à partir d'un texte source, un extrait qui imposait donc une attention particulière à ses spécificités. Observons un exemple de dialogue entre le texte et sa continuation attendue de la part de l'élève : certains éléments phrastiques présents dans le texte cible sont intégrés ensuite par l'élève dans la continuation.

Voici un extrait de texte de Bernard Friot. Lis bien ce texte, en essayant d'imaginer ce qui se passe :

REDACTION

Tous les lundis, c'est pareil. On a rédaction. « Racontez votre dimanche. » C'est embêtant, parce que, chez moi, le dimanche, il ne se passe rien : on va chez mes grands-parents, on fait rien, on mange, on refait rien, on remange, et c'est fini.

Quand j'ai raconté ça, la première fois, la maîtresse a marqué : « Insuffisant. » La deuxième fois, j'ai même eu un zéro.

Heureusement, un dimanche, ma mère s'est coupé le doigt en tranchant le gigot. Il y avait plein de sang sur la nappe. C'était dégoûtant. Le lendemain, j'ai tout raconté dans ma rédaction, et j'ai eu « Très bien ».

J'avais compris : il fallait qu'il se passe quelque chose le dimanche.

Alors, la fois suivante, j'ai poussé ma sœur dans l'escalier. Il a fallu l'emmener à l'hôpital. J'ai eu 9/10 à ma rédac.

Après, j'ai mis de la poudre à laver dans la boîte de lait en poudre. Ça a très bien marché : mon père a failli mourir empoisonné. J'ai eu 9,5/10.

Mais 7/10 seulement le jour où j'ai détraqué la machine à laver et inondé l'appartement des voisins du dessous. Dimanche dernier, j'ai eu une bonne idée pour ma rédaction.

Ce texte a été coupé au milieu. Il manque la fin. Maintenant, tu dois imaginer une suite à ce texte et l'écrire. S'il n'y a pas assez de place, tu peux tourner la page. Tu peux raturer autant que tu le souhaites mais pas utiliser de gomme ni effaceur ni blanco.

Un jour j'ai mis de la poudre dans la
boîte de lait en poudre et mon père a failli
mourir empoisonné et il est allé à l'hôpital et
j'ai eu un 9,5/10.
Un autre jour j'ai allumé le feu à la
maison et j'ai eu un 9/10.
Un jour j'ai adé un Saint-Bernard et j'ai eu
9,5/10.
Le dernier jour mon père est revenu de
l'hôpital sauf que j'avais lavé le savon
et il a glissé et il a eu allé à
l'hôpital et j'ai eu un 7/10.

Figure 7 : Manuscrit de CM2 (EC-CM2-2015-MAF-D1-E3-V1) tiré de la base de données EcriScol disponible en ligne : <http://syled.univ-paris3.fr/ecri scol/CORPUS-TEST/>

Il s'agit d'une copie d'un élève de CM2 qui ne présente pas d'évolution génétique importante, car l'élève ne supprime qu'une seule lettre dans la deuxième ligne, mais elle nous offre un exemple de reprise d'une même structure employée par l'auteur du texte cible, l'écrivain Bernard Friot. Ce dernier a fait suivre la construction « et j'ai eu... », au récit de chaque activité menée par le protagoniste le dimanche : l'histoire consiste en une série de comptes rendus des événements catastrophiques provoqués par l'enfant du récit pendant le week-end et ensuite racontés dans la rédaction du lundi, afin d'avoir toujours une meilleure note. La formule « et

j'ai eu... » précédait donc la note de la maîtresse et est utilisée par l'auteur en tant que stratégie pour rythmer le texte.

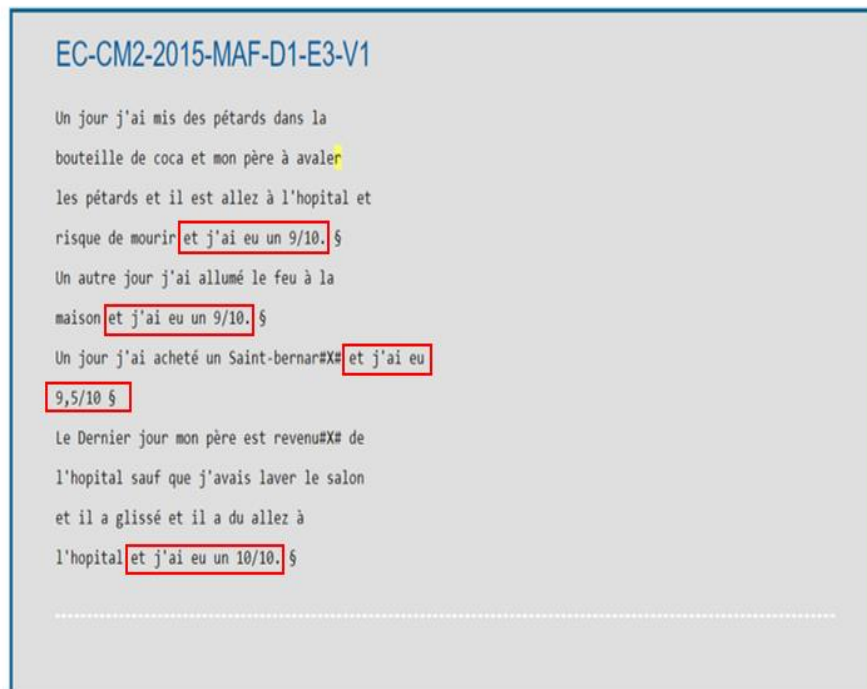


Figure 8 : Capture d'écran de la transcription en version TEI disponible sur le site EcriScol. Cet élève de CM2 narre ce qui s'est passé le dimanche et fait suivre immédiatement une phrase qui commence avec « J'ai eu... » et qui a été reprise dans le texte source.

Toutefois, si d'un côté le fait de préciser à chaque fois la note obtenue est un enjeu assez bien compris par tous les élèves, qui les a d'ailleurs aidés à structurer leur continuation de texte, d'un autre côté, on constate une attention plus faible accordée à l'indication présente dans le texte : « Racontez votre dimanche ». En effet, dans le texte de Bernard Friot, les événements volontairement catastrophiques se sont passés « le dimanche », ou parfois « le dimanche dernier ». Comme indiqué au début du texte, la maîtresse fait écrire les élèves le lundi : toutefois, ce détail n'a pas été pris en compte par l'élève auteur du manuscrit en figure 7 qui parle en revanche d'« un jour », d'« un autre jour » et du « dernier jour ».

Nous nous relierons aux considérations mises en avant plus haut sur l'influence de la consigne et son interprétation : ici le texte mis à disposition, le « déjà-là », complique l'emploi des indicateurs temporels, car nous supposons que les indications « à la fois suivante » et « le jour où » également utilisées dans le texte de Bernard Friot pourraient avoir mis au second plan l'idée d'une consigne hebdomadaire. En présence d'un texte cible, la rédaction est beaucoup moins libre et implique une maîtrise de la dimension écrite plus marquée. L'attention aux temps

verbaux déjà employés, au respect de la personne choisie, au maintien de la structure, du style, de la cohérence du texte cible contribue à la réussite du texte et en amont à la conception et à la structuration de l'écrit.

Cependant, l'intertextualité ne se met pas en place uniquement lorsque l'élève fait dialoguer des textes sources : il existe tout un système d'attentes qui altère le discours de l'élève et qui l'amène à structurer son texte sur la base de textes déjà produits et entendus en classe. La présence d'une idée de textes idéaux, attendus par l'enseignant, conditionnerait les choix linguistiques, structurels et de contenu mises en avant par les jeunes scripteurs. L'univers de références littéraires qui se construit chez l'élève sera associé ainsi à un univers d'attentes liées à la typologie de texte attendu, à sa longueur, à son contenu.

1.3 Evolution de la pédagogie de l'écriture en Italie et en France

1.3.1 Contexte italien : entre variations et dialectes

Le rôle du système linguistique en lien avec les défis liés à l'acquisition du système alphabétique et à la conception du texte ne peut pas être entièrement saisi sans étudier les deux contextes sociolinguistiques et culturels dans lesquels les rédactions appartenant à notre corpus ont été produites. La France et l'Italie ne partagent pas la même histoire d'unification linguistique ni le même taux de « mutation linguistique » (D'Achille, 2001 : 35) au cours des années, ni la même « variété de dialectes » (*ibid* : 27) parlés encore aujourd'hui sur le territoire national. Les enseignants, quant à eux, ont subi des influences littéraires qui n'ont pas donné lieu aux mêmes pratiques didactiques.

Si la diffusion de la formation scolaire et le passage du latin à la langue française, d'une part, et à la langue italienne, d'autre part, constituent une constante dans les deux contextes, la situation linguistique atypique et fragmentée en Italie est en revanche propre à ce pays. Le statut de l'italien est passé de celui de langue étrangère ou de langue seconde avant d'être celui de

langue maternelle²⁷ (Revelli, 2013 : 63) : l'on en trouve des traces lorsqu'on s'intéresse par exemple aux difficultés auxquelles les enseignants de l'après-guerre se sont confrontés. Malgré la réforme Gentile de 1923 qui déplace la fin de la scolarité obligatoire de l'école primaire au collège, ce n'est qu'en 1962, avec la réforme de l'unification du collège, que l'on commence à enregistrer un plus grand nombre d'inscrits au collège. Pour accélérer l'apprentissage de la langue nationale et contribuer à la diffusion d'un italien populaire, l'État avait pris l'initiative de transmettre des émissions télévisées pour enseigner l'italien²⁸.

Les dialectes, très nombreux et très différents en Italie, étaient les langues de communication les plus diffusées dans presque tous les contextes communicatifs et présentaient des vocabulaires et des règles grammaticales et phonétiques très variés d'une région à l'autre et d'une ville à l'autre. Si pendant la période fasciste le dialecte était considéré comme « un obstacle à l'acquisition de la langue nationale » (Ardissino, 2017 : 85) imposée par l'État, en 1917 Ciro Trabalza, enseignant au collège et inspecteur central au Ministero della Pubblica Istruzione depuis 1912, avec la publication de son ouvrage *Dal Dialetto alla lingua*, déclarait la « nécessité de ne pas négliger le dialecte dans l'enseignement, dans le but aussi de permettre aux élèves une connaissance plus complète de l'italien » (De Blasi, 2011). Les « comparaisons interlangues » peuvent en effet jouer un rôle central « dans les processus d'apprentissage » pour « faire le tri entre les phénomènes généraux et ceux qui sont spécifiques à l'apprentissage dans une langue donnée » (préface de Jean Emile Gombert à l'ouvrage de Marec-Breton et al., 2009). Mêmes les *Indicazioni Nazionali* de 2012 suggéraient l'enseignement des « variétés de l'italien les plus diffusées », mais pour l'époque, le projet de Trabalza d'insertion et de prise en compte dans l'enseignement de la langue du fonctionnement de tous les dialectes italiens était très idéaliste et peu adapté.

²⁷ L'italiano ha variato « il proprio statuto di lingua straniera, o — nelle migliori delle ipotesi — di lingua seconda, fino ad assumere il ruolo generalizzato di lingua materna » (Revelli : 2013, 63)

²⁸ Par exemple, l'émission télévisée transmise par la chaîne RAI en Italie de 1960 à 1968 « Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta » dirigé par Oreste Gasperini, Alberto Manzi et Carlo Piantoni, et organisée grâce au soutien du Ministero dell'istruzione Pubblica

« Più che dal noto (dialetto) all'ignoto (lingua), anche qui il percorso che si realizza sembra dall'ignoto (la grammatica italiana) al quasi o del tutto ignoto (le caratteristiche grammaticali dei dialetti di tutt'Italia) »²⁹

(De Blasi, 2011).

De Blasi, professeur d'Histoire de la langue italienne et membre de l'Accademia della Crusca depuis 2019, reconnaît une volonté de la part de Trabalza d'aider les élèves à bien distinguer la forme et l'usage du dialecte de la forme et l'usage de l'italien, mais signale également la complexité et les risques d'une Grammaire qui, avant d'aborder la grammaire italienne, ait l'ambition de décliner toutes les variantes des différents dialectes. Au début des années 1800, l'abbé Cesari avait déjà proposé des « grammaires qui avaient l'objectif d'enseigner l'italien à travers le dialecte mais la méthode ne fut pas adoptée »³⁰ (Fornara, 2019 : 97).

La séparation entre le dialecte et l'italien a été mise en place par l'école en particulier à l'aide de textes littéraires de référence et d'une grammaire focalisée sur des règles pré-confectionnées à mémoriser. Elle a limité ainsi la didactique de cette période à une attention à la langue et, à l'écrit en particulier, à la langue soutenue. Mais si d'un côté la formation littéraire italienne continuait à privilégier des choix grammaticaux et lexicaux très savants et littéraires, de l'autre côté, on commençait à réfléchir à ce qui était important pour le développement des capacités linguistiques. Les élèves, mais aussi les enseignants, devaient s'éloigner de leur propre dialecte en faveur d'une langue unifiée, mais très peu connue : cela déclencherà une prise de distance de la tendance à former les élèves aux sonnets et aux lettres, afin de donner plus d'espace aux besoins concrets d'une langue (De Mauro, 1997).

Déjà en 1967, avec la publication de l'ouvrage *Lettera a una professoressa*³¹ écrit par des élèves de l'École de Barbiana, une école expérimentale animée par le prêtre Lorenzo Milani, « l'inadéquation de l'école et [...] la nécessité de combler l'écart linguistique entre les classes les plus favorisées et les classes les plus pauvres » étaient dénoncées (Ardissino, 2017 : 86).

²⁹ « Plutôt que du connu (le dialecte) à l'inconnu (la langue), ici aussi le parcours qui se réalise paraît être de l'inconnu (la grammaire italienne) au quasi ou complètement inconnu (les caractéristiques grammaticales des dialectes de toute l'Italie) »

³⁰ « Idea dell'abate Cesari [...] grammatiche che miravano ad insegnare l'italiano attraverso il dialetto" ma "il metodo non prese piede »

³¹ Lettre à une maîtresse d'école, [1967], trad. franç. de Michel Thurlotte, Paris, Éditions Mercure de France, 1968

Huit élèves, d'une façon essentiellement autonome, ont écrit cet ouvrage très polémique contre l'école obligatoire qui se voulait égalitaire, mais qui en fait ne l'a jamais été. Ils abordent plusieurs manques et plusieurs incompréhensions de leur école en mettant en évidence le fait que la présence en classe d'élèves provenant de milieux sociaux très différents n'était pas compatible avec l'enseignement dit traditionnel, très rigide et autoritaire.

Les critiques mises en avant dans l'ouvrage, d'une actualité extrême d'ailleurs, portaient en particulier sur les inégalités à l'école et sur le taux de réussite bien distinct entre les *Pierino* et les *Gianni*, c'est-à-dire entre les élèves provenant de milieux favorisés et les élèves provenant de milieux défavorisés.

« Sapete bene che per fare tutto il programma a tutti non bastano le due ore al giorno della scuola attuale. Finora avete risolto il problema da classisti. Ai poveri fate ripetere l'anno. Alla piccola borghesia fate ripetizioni. Per la classe più alta non importa, tutto è ripetizione. Pierino quello che insegnate l'ha già sentito in casa. Il doposcuola è una soluzione più giusta. Il ragazzo ripete, ma non perde l'anno, non spende e voi gli siete accanto uniti nella colpa e nella pena »³²

(Lettera a una professoressa, 1967 : 77).

En 1977, quand *Lettera a una professoressa* commence à avoir un impact décisif et révolutionnaire sur la conception des didactiques en Italie, l'approche didactique traditionnelle « autoritaire et non critique » commence à être remise en question. Elle est d'ailleurs associée à un type d'école « fortement sélective et visant à décourager la formation d'un esprit critique autonome » (Berretta, 1977 : 16-17). L'objectif de la grammaire traditionnelle était de décrire l'usage correct de la langue, plutôt que de mettre en avant la fonction de la langue dans tous ses contextes. Elle est marquée par une conception et une « description scientifique » du « système de langue » qui, selon la tradition saussurienne, n'est rentrée que marginalement dans la pratique scolaire. Du point de vue des priorités des grammaires traditionnelles scolaires, elles

³² « Vous savez bien que pour faire tout le programme pour toute le monde les deux heures par jour de l'école actuelle ne suffisent pas. Jusqu'à maintenant vous avez résolu le problème des classistes. Aux pauvres vous faites redoubler. À la petite bourgeoisie vous donnez des cours particuliers. Pour la haute société, peu importe, tout est répétition. Ce que vous enseignez, Pierino l'a déjà entendu à la maison. L'après-école est une solution plus correcte. L'enfant répète, ma il ne manque pas l'année, il ne dépense pas, et vous êtes là avec lui dans la culpabilité et dans la peine »

« laissent plus de place à la morphologie, en négligeant partiellement la syntaxe et complètement ou presque le lexique » (Berretta, 1977 : 146-147).

Bien avant les années 70, une proposition de renouvellement des programmes scolaires pour l'école élémentaire avait déjà été proposée par Aristide Gabelli en 1888, avec un nombre plus réduit de règles et un « apprentissage naturel à travers l'usage linguistique » (Ardissino, 2017 : 81). Mais ce n'est qu'avec Giuseppe Lombardo Radice que des programmes émis en 1923 et jamais modifiés jusqu'au 1934 valorisaient en revanche « le rôle créatif de l'enfant dans le processus d'acquisition du langage » (2017 : 83). Cependant, pour assister à une « modification substantielle dans l'approche à la grammaire à l'école élémentaire », on a attendu jusqu'au 1985, quand le terme « grammaire » fut remplacé par « riflessione sulla lingua »³³, ayant pour objectif de mettre l'accent sur le « rapport entre grammaire implicite, qui permet au locuteur de produire des phrases bien formées, et grammaire explicite, qui présuppose une conscience des mécanismes à la base de l'usage de la langue » (2017 : 89).

1.3.1.1 Les « Indicazioni Nazionali » : les objectifs en *terza et quinta elementare*

La « réflexion explicite », notion que nous avons déjà abordée plus haut, n'est donc pas uniquement évoquée en contexte français, elle au contraire mise en relation avec la grammaire implicite également par les programmes émis par le Ministère en 2012, appelés *Indicazioni Nazionali* en Italie. Ils abordent l'idée que « les enfants, dès les premières années de scolarité, aient une prédisposition naturelle à réfléchir sur la langue », en faisant référence à une grammaire implicite mise en place dès l'enfance. L'acquisition plus rapide du système orthographique italien n'épargne pas les élèves d'un apprentissage formel de la langue qui est suggéré selon une modalité inductive, sans l'« introduction trop précoce de la terminologie spécifique ».

Si à « l'école primaire, la réflexion privilégie le niveau lexical-sémantique », le Ministère précise en revanche que « les aspects morphologiques, syntaxiques, sémantiques et textuels introduits [...] » doivent être approfondis plus tard dans la scolarité des élèves. Ils doivent développer « les capacités de catégoriser, de connecter, d'analyser, d'induire et de déduire, en

³³ « Réflexion sur la langue »

utilisant une méthode scientifique ». Une évolution parallèle de l'usage de la langue et de la réflexion sur elle-même est donc mise en avant exactement comme le développement parallèle des compétences en lecture, en écriture et des règles orthographiques qui doivent elles aussi « être constamment surveillées à tous les niveaux scolaires ».

C'est justement en matière de lecture, d'écriture et d'étude de la langue que nous avons décidé d'analyser les objectifs attendus dans les deux contextes linguistiques et à deux niveaux scolaires spécifiques : le CE2 et le CM2. Le premier, le Cours élémentaire 2ème année, clôture en France le cycle 2 (CP, CE1 et CE2, cycle des apprentissages fondamentaux), alors que le deuxième, le Cours moyen 2ème année, est l'avant-dernier niveau du cycle 3 (après le CM1 et avant la classe de 6ème). Le CM2 correspond toutefois comme en Italie à la dernière année de l'école primaire. D'un point de vue terminologique, les « cycles 1 et 2 » évoquent en Italie différents niveaux : d'une part, ils peuvent correspondre à l'école primaire et au collège (*primo ciclo d'istruzione*, divisé en « scuola primaria » et « scuola secondaria di primo grado ») et d'autre part au lycée (« scuola superiore di secondo grado »). Les niveaux CE2 et le CM2 français correspondent en revanche à la *terza* et *quinta elementare*, considérées en Italie également deux niveaux centraux qui bénéficient des instructions les plus précises au sein des programmes officiels. Si d'une part, le passage du CE2 au CM1 nécessite la maîtrise d'une série de compétences indispensables pour continuer dans la scolarité, le passage du CM2 à la première année de collège prévoit également le passage dans un nouvel environnement scolaire (le collège).

En ce qui concerne les compétences en lecture en CE2 en Italie, la compréhension de textes narratifs, descriptifs ou informatifs est au centre des attentes. La compréhension du sens global et la capacité à extraire des informations pour élargir les compétences et les mettre au service de nouvelles consignes et dans de nouveaux contextes sont les objectifs principaux. Pendant la lecture d'un texte, il est important que l'élève essaie de comprendre le sens des mots qu'il ne connaît pas en se basant sur le contexte et sur les « familles de mots » et qu'il soit capable de comparer les textes pour différencier un texte oral d'un texte écrit. La réflexion sur la langue doit être nourrie aussi pendant la lecture, en prêtant attention à la « graphie des mots » dans les textes et à la construction des phrases, pour comprendre si elles sont bien formées.

L'écriture implique en revanche des « compétences manuelles, perceptives et cognitives » pour produire des textes liés à des objectifs concrets (communiquer avec les autres, se souvenir) et à

des contextes spécifiques. Il est demandé aussi aux élèves de CE2 d'écrire « sous dictée en soignant en particulier l'orthographe » et d'enrichir le lexique, en utilisant les mots et les expressions de manière appropriée.

Un troisième ensemble de compétences liées à l'étude de la langue évoque, d'une part, « l'acquisition et l'expansion du lexique réceptif et productif » et, d'autre part, quelques « éléments de grammaire explicite ». L'enrichissement du lexique est une constante qui revient en effet dans les trois catégories de compétences attendues en langue et qui caractérise, comme nous le verrons, le contexte didactique italien. Le « patrimoine lexical » doit être nourri pendant les « activités d'interaction orale et de lecture », mais aussi « à travers des expériences scolaires et extrascolaires » qui aideront l'élève à l'utiliser de manière appropriée. Les éléments de grammaire explicite sont acquis par les élèves de CE2 à travers la mise en comparaison de textes différents, la reconnaissance de phrases simples ou complexes et le repérage de la « graphie des mots dans les textes ».

À la fin de l'école primaire, les compétences attendues en lecture s'affinent et à la compréhension globale du texte s'ajoute la mise en place de « stratégies d'écriture adaptées aux objectifs » et le développement de « jugements personnels » (dans le sens de réaction au texte et de prise de position en tant que lecteur). L'importance de faire émerger des questions en amont et en aval du texte est évoquée également, toujours dans l'idée de faire dialoguer le contenu lu avec ses propres connaissances du monde et ses propres expériences. La référence aux textes lus est aussi soulignée à travers la mise en relief de l'importance de lire pour reprendre des idées à partir desquelles parler ou écrire. La lecture semble être enfin associée à des objectifs précis : les élèves doivent faire preuve d'une lecture et d'un respect « des instructions pour réaliser des produits, pour réguler des comportements, pour développer une activité ». Ils doivent d'ailleurs d'identifier « l'intention communicative » de l'auteur du texte.

L'enrichissement du lexique est de nouveau abordé : les différentes acceptions du mot et son sens figuré doivent être compris, de même que les relations de sens entre les mots et les termes spécifiques liés à aux différentes disciplines d'étude. Enfin, l'importance de savoir lire correctement à haute voix un texte, précisée déjà dans les objectifs à la fin du CE2, est rappelée de nouveau dans les attentes à la fin du CM2.

Du point de vue des compétences en écriture, le terme « cohérence » apparaît :

L'alunno « scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre »³⁴.

Le texte est cohérent en référence au contexte et à la consigne et cette cohérence se manifeste à travers les « choix linguistiques corrélés à la variété de situations communicatives ». La demande de planifier un récit apparaît en association à la consigne d'écrire des expériences personnelles, des situations non vécues personnellement, à propos de lieux, de personnes, de situations et d'actions multiples.

L'aspect multimodal de l'écriture est également évoqué : l'élève peut expérimenter, même à l'ordinateur plusieurs formes d'écriture et faire interagir des matériaux multimodaux, afin de produire des textes « corrects du point de vue orthographique », mais aussi « morphosyntaxique et lexical ». La capacité à réélaborer les textes « en les paraphrasant, en les complétant, en les transformant » semble être aussi plus spécifique au niveau CM2 qu'au niveau CE2 : est-elle moins prise en compte dans les niveaux scolaires inférieurs ou est-elle interprétée différemment, plus dans le sens de « mise au propre » ?

La distinction entre l'« acquisition et l'expansion du lexique réceptif et productif » et les « éléments de grammaire explicite » présentée dans les objectifs attendus à la fin du CE2 apparaît de nouveau avec de nouvelles précisions. En ce qui concerne le lexique, l'activation de « la connaissance des relations de sens entre les mots » et la compréhension des différentes acceptions du mot et de leur sens figuré sont évoquées.

1.3.2 Le contexte français : la rédaction

Malgré une fragmentation dialectale beaucoup moins importante, la diffusion et l'enseignement de la langue nationale et officielle n'ont pas été faciles en France non plus. Si à la fin du XVIII^e siècle, les enfants apprenaient encore à lire et à écrire en latin, avec la loi Guizot de 1833 et l'imposition de la langue française à l'école, une accélération de la communication en français est constatée. Comme en contexte italien, en France également une langue nationale a été imposée au détriment des dialectes, au fur et à mesure abandonnés. Cependant, ce qui a contribué le plus à la création d'une identité culturelle du français en France a été l'introduction de compétences en rédaction et de la consigne de composition en français par Jules Ferry et

³⁴ L'élève « écrit des textes corrects d'un point de vue orthographique, clairs et cohérents, en lien avec son expérience et les différentes occasions d'écriture que l'école lui offre »

Jules Simon en 1880. Il n'est pas envisageable de tracer l'évolution de la didactique du français en France sans aborder les nombreuses considérations avancées sur la « question à la fois d'écriture, de production d'écrits, de rédaction, de composition de textes, sans que ces termes soient synonymes mais sans non plus que leur acception soit clairement stabilisée » (Doquet, 2013).

En 1880, le terme « rédaction » indiquait le type « d'exercice » que les élèves pratiquaient avec la « composition française » et que Jules Ferry imposa « au baccalauréat là encore en 1880 » (Pilorgé, 2008 : 27). Elle apparaît donc dans le courant du XIX siècle et donne « aux apprentissages scripturaux en français une importance nouvelle » (Pilorgé, 2008 : 27), car « pour la majorité des enfants de France et de la francophonie, l'orthographe sera même le seul enseignement du français jusque dans la seconde moitié de XIX siècle » (Chervel, 2006). La langue française devait être connue d'un point de vue formel, par ses normes orthographiques : elle n'était pas enseignée dans le but de développer « une réelle capacité à rédiger de façon autonome » (Pilorgé, 2008 : 28).

Avec l'introduction de l'exercice de rédaction et d'une « méthodologie de la rédaction [...] perceptible depuis les Instructions officielles de 1923 » (*ibidem*), les élèves sont confrontés à des difficultés qui vont au-delà de la connaissance du système linguistique français. D'un point de vue du respect de la consigne par exemple, ils apprennent à « s'inscrire dans une perspective d'écriture réaliste » et à construire en particulier des récits qui trouvent leur « inspiration dans l'observation de la vie quotidienne » (*ibid* : 31). La reprise de textes et l'attention à la langue et aux structures employées dans les textes littéraires de référence qu'on retrouve en contexte italien sembleraient être en effet moins évoquées en contexte français avec l'introduction de la composition. Les enfants apprennent à travers la composition à différencier le langage oral du langage écrit et à percevoir ainsi les contraintes liées à la communication écrite.

L'écriture devient de plus en plus domaine d'étude de psychologues, de linguistes et de didacticiens. Une « liberté pédagogique » est constatée par les Instructions officielles de 1938 en matière de correction et d'évaluation des productions écrites, en référence à « l'effectif de la classe » qui pourrait influencer « la minutie de la correction » (Pilorgé, 2008 : 41). De quelle façon structurer l'enseignement du français sur la base des nouvelles recherches en psychologie cognitive centrées sur les compétences scripturales, et en même temps comment corriger et évaluer les écrits ? Le rôle de l'enseignant-correcteur et les pratiques de correction les plus

adaptées à la situation (collective ou individuelle), commencent aussi à être investigués, dans le but d'améliorer les outils à disposition des enseignants. Cependant, dans le domaine de la pédagogie de l'écriture, comme dans l'avancée des études sur les pratiques de correction, on a conscience de manière transversale « que la promulgation de nouvelles règles n'entraîne pas automatiquement leur mise en application rapide » (2008 : 25). Organisées et présentées au sein des programmes, elles « ne peuvent suffire à décrire un modèle car elles ne donnent pas accès aux finalités réelles ni aux pratiques effectives » (Bishop, 2018).

Il nous semble important de nous attarder sur les objectifs attendus à la fin du CE2 et du CM2 en France, avant de nous intéresser à ces « pratiques effectives » ; et puisqu'une première partie de notre corpus français a été recueillie pendant l'année 2017-2018 et l'autre en 2019-2020, deux documents officiels différents seront pris en considération, diffusés l'un en 2015 et l'autre en 2018. Comme pour le contexte italien, les compétences attendues en lecture, en écriture et en étude de la langue (section développée à partir de 2008) seront recensées. Après avoir comparé les deux documents, les points cruciaux qui émergent en matière de compétences en lecture en CE2 sont les suivants. L'élève doit être capable de :

1. Identifier des mots : discrimination visuelle et auditive des mots. La conscience phonologique est mise en place ;
2. Comprendre un texte : le décoder et le mettre en relation avec d'autres textes et avec des expériences de lecture antérieures. Du point de vue intra-textuel, la mobilisation de connaissances lexicales est remplacée dans le document officiel de 2018 par la notion de « champs lexicaux ». Le terme « inférences » est également introduit, ainsi que la capacité de mettre en relation la lecture avec les éléments de sa propre culture ;
3. Contrôler sa compréhension : repérer et expliquer ses difficultés lors de la lecture et maintenir ainsi une attitude active et réflexive ;
4. Pratiquer différentes formes de lecture : lire pour un objectif précis (pour comprendre, pour réaliser quelque chose), mais aussi lire pour le plaisir de lire, ajouté en 2018. Le document de 2018 fait apparaître d'ailleurs l'indication du nombre d'œuvres à lire en classe : « Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an » ;
5. Lire à voix haute : identifier les marques de ponctuation et montrer d'avoir compris le texte à travers une lecture expressive.

Les compétences en écriture visent en revanche à la rédaction d'un texte cohérent, organisé et pertinent par rapport à la visée et au destinataire, mais aussi à l'améliorer du point de vue de son orthographe. Trois objectifs sont détaillés :

1. Copier : dans le sens de mettre en place des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre et maîtriser l'écriture cursive. Une étape de relecture dans l'objectif de vérifier la conformité orthographique est évoquée ;
2. Ecrire des textes : de différents genres textuels, selon une démarche progressive (d'abord guidée, puis autonome) ; s'approprier de quelques connaissances sur la langue (réflexion explicite et métalinguistique) ;
3. Réviser et améliorer l'écrit : la révision se base sur l'attention au genre, sur le repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (parmi lesquels la cohérence est évoquée) et sur la révision orthographique. Aucune référence explicite au travail de réécriture n'apparaît et la tâche d'amélioration du texte semble être liée majoritairement à l'aspect formel.

L'étude de la langue décrit successivement les compétences que les élèves doivent avoir acquises à la fin du CE2 pour mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit et pour mieux comprendre les mots et les textes. Il s'agit d'une réflexion destinée à surveiller l'orthographe des mots, donc à mémoriser le lexique et à réaliser les accords dans le groupe nominal et entre le verbe et son sujet. Une distinction entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale qui n'est pas présente dans les Instructions officielles italiennes est d'ailleurs effectuée dans les programmes 2015 et 2018 en France. Les compétences en étude de langue se divisent en :

1. Passage de l'oral à l'écrit : correspondances graphophonologiques ;
2. Construction du lexique : mobilisation des mots en fonction des lectures et des niveaux de langue ;
3. Initiation à l'orthographe lexicale : mémorisation de l'orthographe du lexique le plus couramment employé (mots invariables, familles de mots,...) ;
4. Repérage dans la phrase simple : identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants ;
5. Maîtrise de l'orthographe grammaticale de base : fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; notion de « chaîne d'accords » ; utilisation du pluriel, des marques du féminin, des verbes *être* et *avoir*, du 1er groupe et du 3ème.

En ce qui concerne les objectifs attendus en CM2 en contexte français, à l'objectif principal de lire, de comprendre et d'interpréter un texte littéraire adapté à son âge, s'ajoute la capacité de réagir à sa lecture et de formuler des questions. En 2018, les nouveaux programmes précisent même le nombre d'ouvrages conseillés (4 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine) et l'attente d'une lecture fluide à travers la mémorisation de mots fréquents et irréguliers :

1. Comprendre un texte littéraire et l'interpréter : mise en relation d'informations, des liens logiques et chronologiques et d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes. Dans ce cas, les programmes 2015 introduisent le terme « inférences », alors que les programmes 2018 ajoutent à la mobilisation de lectures antérieures, l'initiation à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes dans les textes lus. Ce qui est très important pour le travail sur la cohérence du texte et qui n'est pas toujours corrigé par l'enseignant ;
2. Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter : identification des différents genres textuels et hiérarchisation des informations importantes ;
3. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : appui sur le texte pour justifier son interprétation et pour repérer ses difficultés ; autonomie dans le choix d'un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins, ce rejoint l'idée de « lire pour le plaisir » évoquée dans les programmes 2018 pour le cycle 2.

En revanche, en matière d'écriture, les élèves à la fin du CM2 doivent principalement :

1. Ecrire à la main de manière fluide et efficace, automatiser les gestes d'écriture cursive et apprendre à utiliser le clavier ;
2. Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre, donc écrire pour formuler des impressions de lecture, des hypothèses, des résumés ;
3. Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : distinguer les genres textuels, mobiliser les connaissances sur la langue ; enchaîner les idées avec cohérence ;
4. Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte : mise à distance de son texte pour l'évaluer et l'enrichir avec de formulations plus adéquates ;

5. Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser : le critère de cohérence est associé au critère de cohésion également dans les programmes 2018 ; respect de la ponctuation et orthographe grammaticale et lexicale ; identification des zones d'erreurs possibles.

L'étude de la langue pour le niveau CM2 est présentée différemment dans les deux documents français de 2015 et de 2018 : nous signalons une distinction plus nette entre orthographe grammaticale et lexicale dans les programmes 2018 et quelques variations mises en évidence en correspondances des compétences suivantes :

1. Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit : phonèmes et marques morphologiques du genre ;
2. Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots : catégorie à laquelle s'ajoute aussi « Enrichir le lexique » dans les programmes 2018. Mémorisation de l'orthographe des mots invariables et reconnaissance des familles de mots ; identification des classes de mots attendue qui apparaît en revanche dans la catégorie de l'orthographe grammaticale dans les programmes de 2018 ;
3. Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe : les programmes 2018 séparent les compétences liées à l'orthographe lexicale des compétences liées à l'orthographe grammaticale, sans détailler de manière exclusive le traitement du verbe et son orthographe ;
4. Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique : compétence beaucoup plus articulée dans les programmes 2018 et qui introduit la notion de nature et de fonction. Le repérage des différents compléments d'une phrase simple et complexe, appelés constituants dans les programmes 2018, est enfin souligné.

Italie	Lecture	Ecriture	Etude de la langue
CE2	Compréhension de textes narratifs, descriptifs ou informatifs ; différenciation texte écrit/oral ;	Production de textes liés à des objectifs concrets ; écriture sous dictée ; enrichissement du lexique	Acquisition et expansion du lexique réceptif et productif ; éléments de grammaire explicite

			(graphie des mots, phrases simples)
CM2	Développement de « jugements personnels » à partir d'un texte ; réinvestissement des informations lues ; identification de "l'intention communicative" ; enrichissement lexical	Ecriture de textes cohérents et orthographiquement corrects ; réélaboration de textes (paraphrase, transformation)	Eléments de grammaire ; connaissance des relations de sens entre les mots » ; compréhension des différentes acceptions du mot et de leur sens figuré
France			
CE2	Identification des mots ; compréhension d'un texte ; pratiquer différentes formes d'écriture	Dépasser la copie lettre à lettre et maîtriser l'écriture cursive ; repérage de dysfonctionnements dans les textes produits de différents genres	Correspondances graphophonologiques ; initiation à l'orthographe lexicale et maîtrise de l'orthographe grammaticale de base
CM2	Comprendre des textes de différents genres ; relationner et hiérarchiser les informations	Ecrire à la main et utiliser le clavier ; produire des écrits variés ; faire évoluer son texte et l'enrichir ;	Correspondances graphophonologiques ; identification des classes de mots ; orthographe du verbe ; identification des constituants

1.3.3 Entre points communs et différences

Si initialement il est attendu des élèves la consolidation de la « compétence instrumentale de l'écriture », associée à « une attention constante aux habiletés graphiques et manuelles et à la correction orthographique », avec l'avancement dans leur scolarité, ils doivent se confronter de plus en plus avec la complexité de la rédaction d'un texte (Indicazioni Nazionali, 2012). Les compétences orthographiques et grammaticales continuent à être approfondies et affinées, tout en abordant des textes de plus en plus difficiles, en lecture et en écriture. Les jeunes scripteurs développent ainsi une capacité à revenir sur leur propre texte pour accorder à la révision et à l'auto-correction une place toujours plus importante.

En ce qui concerne la notion de cohérence, par exemple, elle est évoquée déjà en CE2 en France, au moment de la révision et de l'amélioration du texte, en tant qu'aspect à vérifier par l'élève et associé à la révision orthographique. En Italie, la cohérence se manifesterait davantage à travers les « choix linguistiques corrélés à la variété de situations communicatives » et est beaucoup plus développée pour le niveau CM2 dans les *Indicazioni nazionali*. Ces programmes introduisent la cohérence en référence au contexte et à la consigne, donc dans le but d'une formulation de textes cohérents, alors que les documents français l'abordent plus dans l'idée de la relecture, de révision. S'agit-il alors de deux compétences différentes qui justifieraient le décalage d'introduction de la cohérence en CE2 en France et en CM2 en Italie ?

Une autre différence qui émerge concerne la maîtrise de « l'écriture cursive » demandée aux élèves français en CE2, alors qu'elle n'est pas explicitée dans le document italien. Elle est évoquée de manière plus générale en fin de CP, donc elle est enseignée dès la première année d'école primaire, mais ne semble pas constituer une priorité, une imposition dans les années suivantes. Si son attention est rénovée en CM2 également en France, dans les programmes italiens elle n'est toujours pas mentionnée, ce qui pourrait être lié à l'influence des nouvelles recherches psychologiques. Le psychologue Giacomo Stella signale que de nombreux enseignants pensent que la cursive est la forme harmonique de l'écriture et qu'elle signale l'accomplissement du parcours d'acquisition de l'écriture. Il s'agit de l'écriture qui nous permet d'« aller vite » et de mieux lire, mais qui n'est pas le premier type d'écriture que les élèves apprennent à l'école en Italie. C'est l'écriture scripte majuscule qui est la première à être enseignée, car elle permet aux élèves de bien distinguer les lettres et d'apprendre peu à peu la

combinaison des différents phonèmes. Les recherches en psychologie mettent d'ailleurs en évidence la facilité avec laquelle les élèves lisent et rédigent en écriture scripte, en particulier les dysgraphiques et les dyslexiques, mais pas uniquement.

Dans notre corpus italien, beaucoup de copies de CE2 ne sont pas rédigées en cursive, ce qui témoigne une préférence générale des élèves pour le script capital, trois ans après avoir commencé à étudier cette écriture de manière plus approfondie. Cependant, les enseignants ont du mal à se défaire de l'idée qu'une fois apprise l'écriture cursive, leurs élèves puissent rédiger leurs textes en écriture scripte. Ils considèrent que les élèves ne savent plus écrire en cursive, alors que, selon Stella, ils voudraient affirmer plutôt qu'ils ne savent plus s'exprimer à l'écrit. Tout d'abord, il est important de distinguer la calligraphie et l'orthographe : si la première peut être réalisée selon quatre formes différentes (capitales d'imprimerie, scriptes minuscules, cursives majuscules, cursives minuscules), l'orthographe est univoque, fait référence à une seule norme et peut être respectée indépendamment de la forme d'écriture choisie. Stella insiste sur l'idée que la cursive permet d'écrire une séquence de lettres de manière fluente et rapide, mais qu'elle n'est pas la forme « naturelle » de l'écriture. Malgré le fait que les élèves seraient tout à fait capables d'écrire un texte correct du point de vue orthographique et syntaxique sans passer par la cursive, certains enseignants baisseraient encore la note à ceux qui utilisent les scriptes minuscules ou majuscules.

L'importance accordée à la « *bella scrittura* » s'estompe de plus en plus avec l'entrée de l'écriture informatisée dans les pratiques et les habitudes quotidiennes. Cependant, des méthodes centrées sur l'apprentissage des gestes liés à l'écriture témoignent plus que d'autres en Italie une volonté d'éduquer les jeunes scripteurs à une écriture propre et lisible. Nous nous référons aux travaux d'Alessandra Venturelli et aux manuels et cahiers qui proposent de véritables dessins de chaque lettre accompagnée de flèches indiquant la direction du trait. Le geste d'écriture est ainsi dirigé et les enfants peuvent bénéficier de cahiers constitués de lignes de différentes couleurs qui facilitent l'écriture droite dans la même ligne. L'idée à la base de ces études et de ces nouveaux outils est que l'élève devrait apprendre à bien tenir le stylo ou le crayon avant de se lancer dans l'écriture des lettres. Des lignes et des flèches préparent donc son exécution et amènent l'élève à mémoriser le geste, à l'aide de fiches explicatives et de types différents de lignes selon le type d'écriture à réaliser (cursive, scripte, etc).

Un élément qui au contraire apparaît dans les Indicazioni Nazionali de manière beaucoup plus fréquente est l'enrichissement lexical, en CE2 et également en CM2. Dans le premier niveau, il est strictement associé à la lecture et à l'attention à la graphie des mots ; dans le deuxième, il est abordé davantage du point de vue des différentes acceptions du mot et de leur sens figuré. Les Programmes français n'en parlent en général qu'en évoquant la production d'écrits variés et l'évolution du texte du point de vue lexical. La place accordée au vocabulaire dans l'écriture des élèves et dans les interventions des enseignantes italiennes constitue l'un des aspects centraux de l'analyse du corpus italien. Elle est en effet un indice de la présence de traces d'un certain type de variété linguistique que domine encore aujourd'hui au sein de l'écriture scolaire et qui trouve ses origines dès les années vingt.

1.3.3.1 Vers un apprentissage centré sur l'élève

La relation stricte entre lecture et écriture, et l'idée de présenter l'écriture aux élèves sur la base d'une fonction et d'un objectif précis sont motivées par le fait que « la fragmentation et la décontextualisation dans la connaissance ne favorisent pas au maximum les processus d'apprentissage »³⁵ (Teruggi, 2019 : 53). Le sujet apprenant « essaie de comprendre comment [...] [la réalité] fonctionne, en se posant des questions sur la nature de ce système, en essayant de trouver sa signification et son utilité », jusqu'à construire une « connaissance socialement partagée »³⁶ (*ibid* : 53). À partir des années soixante, les recherches se sont de plus en plus intéressées au sujet apprenant, à l'élève, au jeune scripteur, en matière d'apprentissage de l'écriture, auquel a été attribué un rôle actif dans sa construction de la connaissance. L'attention est déplacée vers le processus d'écriture et les « processus cognitifs déclenchés lors d'une tâche d'écriture », qui influencent ainsi le contexte didactique et donnent lieu à des questionnements liés au développement d'une « conscience métacognitive dans l'enseignement de l'écriture »³⁷ (Teruggi, 2019 : 232). Elle est conçue en tant « qu'événement communicatif inséré dans des

³⁵ « La frammentazione e la decontestualizzazione della conoscenza non favoriscono appieno i processi di apprendimento » (Teruggi, 2019 : 53)

³⁶ « Le ricerche nell'ambito psicologico hanno mostrato come il soggetto che apprende non si confronti con la realtà analizzando un pezzo per volta, bensì cercando di capire come essa funziona, ponendosi domande sulla natura di questo sistema, cercando di trovarne il significato e l'utilità » (Teruggi, 2019 : 53)

³⁷ « La prima dimensione [metacognitiva], affrontata da studi di stampo postcognitivistico, ha spostato l'attenzione sulla consapevolezza e sul controllo che i soggetti possiedono dei propri processi cognitivi e, in seguito, sul problema didattico di come sviluppare questa consapevolezza metacognitiva nell'insegnamento della scrittura » (Teruggi, 2019 : 232)

contextes culturels » et en tant qu'« objet culturel » (*ibid* : 233) complexe que l'élève peut et doit traverser selon différentes fonctions et modalités³⁸ (*ibid* : 53).

Une méthode qui évite la présentation fragmentée (en syllabe ou en mots) et hors contexte favoriserait la construction de compétences linguistiques solides, l'implication des élèves dans l'écriture et leur perception de l'écriture en tant qu' « interaction sociale » (*ibid* : 233). Les élèves doivent être capables de reconnaître les fonctions principales d'un texte pendant la lecture et les établir au moment de la planification de leurs productions écrites. Qu'il soit pour « laisser un témoignage » ou « pour exprimer des émotions », l'objectif de l'écriture devra être associé également au plaisir de raconter et de transmettre ses idées, afin de « satisfaire le désir de connaissance du “fonctionnement du monde ” chez les enfants » (Ardissino, 2017 : 6).

En outre, l'apprentissage collaboratif, mis en avant dans les Instructions officielles du 2012 en Italie, est de plus en plus intégré aux pratiques d'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Sur la base des considérations avancées par Vygotski concernant la zone proximale de développement, le travail collaboratif et la résolution de problèmes en groupe ou avec un pair contribueraient à l'acquisition de compétences et cela en différents domaines. Astolfi suggère également de « faire comparer les démarches des élèves, car elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont de la solution du maître ». À partir de textes écrits, les élèves peuvent se confronter et alimenter leurs opinions, ce qui n'est pas particulièrement mis en valeur par les manuels scolaires. En effet, les manuels proposent souvent des « exercices d'analyse de type structuraliste » successifs à la lecture qui visent à évaluer la compréhension de certains éléments du texte en oubliant « la réaction personnelle du lecteur » (Ardissino, 2017 : 8). Au contraire, celle-ci peut être mise en relief avec la construction d'une réflexion commune, ce qui est possible dans le cas de l'écriture collaborative également. Teruggi souligne en effet que « le développement des différentes phases de la composition écrite [et des] stratégies appliquées » permet aux élèves de nourrir « une réflexion sur leurs propres stratégies et leurs propres processus cognitifs » (2019 : 231). L'attention de plus en plus déplacée vers l'élève, sujet actif de son apprentissage, a contribué à consolider la mise en œuvre de toutes ces stratégies collaboratives en classe et, par conséquent, à fournir aux élèves les plus en difficulté de

³⁸ « Non si penserà, dunque, a frammentare o a graduare la scrittura, bensì a presentarla nella sua complessità, offrendo agli alunni la possibilità di “attraversarla” più volte, da diverse direzioni (le diverse funzioni) e con diverse modalità (di scrittura e lettura) » (Teruggi, 2019 : 53)

nouvelles situations d'apprentissage entre pairs, parfois plus efficaces de l'impartition univoque du savoir de l'enseignant. L'écriture collaborative peut prévoir cependant également l'interaction avec l'enseignant qui dirige la rédaction et qui rend possible la construction de « nombreux types de textes [...] même avec des enfants très jeunes »³⁹ (Ardissino, 2017 : 246)

1.3.3.2 L'attention portée sur l'orthographe : le cas de l'accent graphique en Italie

En rapport avec l'attention accordée à l'orthographe et au respect de la norme dans les productions écrites des élèves, il serait intéressant de comparer un autre aspect qui occupe une place centrale dans l'apprentissage de l'écrit en français et qui est beaucoup moins considéré en italien : la distinction des différents types d'accent graphique (aigu, grave, circonflexe) qui apparaissent au sein des mots écrits et qui se différencie donc de l'accent tonique perceptible à l'oral. Si l'accent tonique ne pose pas de problème en français, puisque toujours en fin de mot, sa maîtrise est en revanche essentielle en italien pour bien prononcer les mots. Il est important de rappeler que les mots italiens sont généralement accentués sur l'avant-dernière syllabe (*parola piana*⁴⁰), comme dans le cas du participe passé /la'vato/⁴¹, mais ils peuvent être également accentués sur l'avant-avant-dernière syllabe (*parola sdrucchiola*⁴²) comme pour /'lampada/⁴³. Dans ces deux cas, l'accent graphique n'est pas marqué, donc c'est la pratique et la connaissance approfondie de la langue qui permettra aux locuteurs de bien prononcer ces mots. En revanche, l'accent graphique est signalé et donc obligatoire pour les mots dites *tronche*⁴⁴ de type *caffè* ou *perché*⁴⁵ (/kaf'fɛ/ et /ʃit'ta/) et pour les monosyllabes homophones qui doivent être distingués (li VS lì⁴⁶).

³⁹ « Attraverso la scrittura in collaborazione – con il supporto dell'insegnante scriba- è possibile costruire già con i bambini molto piccoli numerosi tipi di testo »

⁴⁰ litt. mot plat

⁴¹ lavé

⁴² mot glissant

⁴³ lampe

⁴⁴ litt. coupés, tronqués

⁴⁵ café et pourquoi

⁴⁶ les (pronoms) et là (adverbe)

Sur ces mots, l'accent graphique final peut être donc de deux types, aigu ou grave, selon les cas, si la voyelle finale est le *e* et grave si c'est une autre voyelle. Cependant, ces accents sont souvent échangés, uniformisés ou indistinguables,⁴⁷ en particulier lorsqu'on écrit à la main (Costamagna, 2002). Le trait est court et plus ou moins vertical ou appelé « *accento a barchetta* »⁴⁸ si produit par le biais d'un « geste semi-circulaire »⁴⁹ (Revelli, 2013 : 174).

Figure 9 : EC-CM2-2017-FOR2-D1-E23-V1. Emploi de l'accent graphique aigu de la part de l'enseignante.

Dans cet extrait d'un manuscrit de CM2, l'enseignante ajoute l'accent graphique sur le mot « *caffè* » à l'aide d'un trait semi-circulaire qui suit toutefois la direction de l'accent aigu, alors que dans ce mot, l'accent correct serait l'accent grave. Ce qui confirme une attention très faible en matière de distinction graphique des deux accents au fil de l'écriture.

Un rôle important est joué en effet par l'avènement des technologies et des supports numériques qui ont affiné l'emploi des accents graphiques en italien et donc imposé aux scripteurs le choix du plus approprié⁵⁰ (Colombo, 2011 : 58). Le correcteur automatique ne peut pas vraiment être comparé à la maîtrise et à la distinction des accents dans l'écriture manuscrite, mais « l'école italienne ne donne pas d'importance à ce type de détails dans l'écriture » (Costamagna, 2002). Sous quelle forme l'accent graphique se présente-il ? Si nous comparons quelques extraits de manuscrits italiens de CE2 et de CM2, nous observons que l'élève et l'enseignante ne marquent que la présence d'un accent, mais sans veiller à la direction du trait.

⁴⁷ « Nell'uso degli accenti acuto e grave per e, o finali di parola, *sicché caffè, però* che hanno accento grave (e, o aperte) e *perché* che ha accento acuto (e chiusa) possono comparire con gli accenti scambiati, uniformati o indistinguibili, specie nella grafia manuale »

⁴⁸ Accent défini « *a barchetta* » par Ornella Castellani Pollidori en 1995 (réf. Colombo, 2011 : 58)

⁴⁹ « Relativamente alle tipologie del segno grafico, [...] generalmente si perde negli autografi degli scolari, i quali tendono a utilizzare un brevissimo tratto pressoché verticale oppure un gesto semicircolare corrispondente al cosiddetto "accento a barchetta" » (Revelli, 2013 : 174)

⁵⁰ « Da quando scriviamo sempre più spesso a una tastiera siamo costretti a scegliere tra due accenti, ma non è sempre stato così » (Colombo, 2011 : 58)

Figure 8 : EC-CM2-2017-FOR1-D1-E5-V1. Emplois de l'accent graphique aigu.

Figure 9 : EC-CE2-2017-PAC1-D1-E2-V1. Emploi de l'accent graphique grave.

Le trait de l'accent n'est pas le même dans le premier et dans le deuxième extrait : dans le premier tous les accents graphiques sont des accents aigus, alors qu'ils devraient être tous graves (*è, università, uscirò*⁵¹). Dans le deuxième en revanche l'accent est bien un accent grave sur le *i*, mais on observe un premier essai graphique avec un point simple sur la voyelle que l'élève remplace ensuite avec l'accent grave. Dans la figure 10, la focalisation porte sur les propositions de l'enseignante qui, dans les deux premiers cas (*caffé* et *dovrò*⁵²) semble choisir un trait qui se rapproche de l'accent aigu, alors que sur les mots concernés il faut mettre un accent grave. Cependant, dans le dernier extrait du manuscrit (qui est le même que le deuxième exemple) l'enseignante choisit un accent grave pour le verbe au futur *andrò*⁵³.

⁵¹ est, université, je sortirai

⁵² café et je devrai

⁵³ j'irai

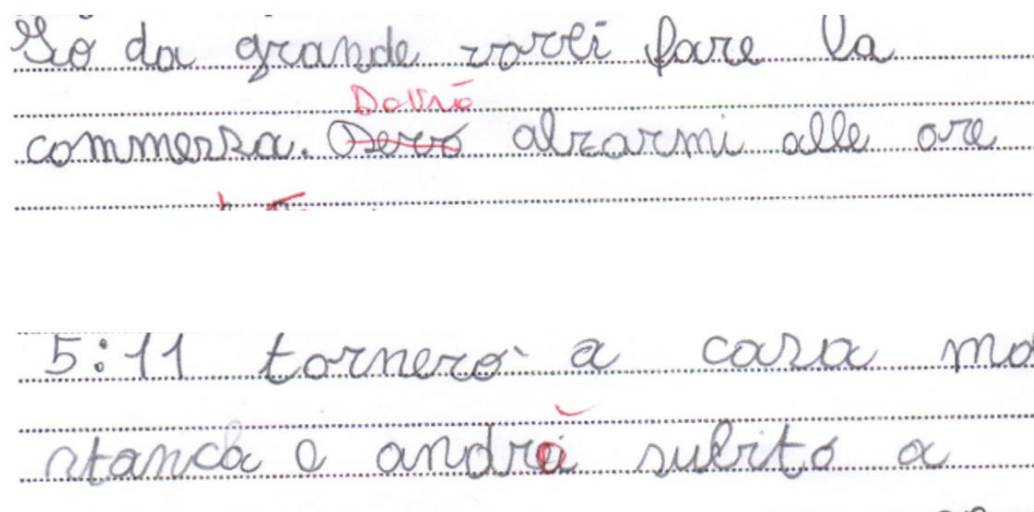


Figure 10 : EC-CE2-2017-PAC1-D1-E4-V1. Emploi de l'accent graphique aigu et grave chez le même enseignante et le même manuscrit.

Conclusion

Malgré un travail en parallèle d'amélioration des compétences orthographiques, grammaticales et de conception d'un texte, tout au long de la scolarité des élèves, le premier obstacle linguistique auquel ils se confrontent dans l'apprentissage de l'écriture est l'encodage des mots. Si un système linguistique caractérisé par une correspondance plus importante entre graphie et phonie facilite le passage de l'oral à l'écrit, un système de référence comme celui de la langue française impose davantage une capacité d'observation de l'environnement du mot et des différents constituants de la phrase, afin de construire une réflexion explicite de la langue. Du point de vue comparatif, les apprenants italiens réinvestissent leurs connaissances de la langue, dans le cas par exemple des homophones, pour différencier l'orthographe des mots (verbe « ho » versus conjonction « o »). Les cas particuliers d'orthographe lexicale qui impliquent un phénomène d'homophonie (« pio-gge » versus « vali-gie ») sont toutefois plus rares. En outre, en matière d'orthographe, l'attention portée sur l'emploi de l'accent graphique n'est d'ailleurs pas comparable en contexte italien et en contexte français. Par conséquent, le nombre de dysfonctionnements orthographiques attendus au sein des copies d'élèves italiens est également plus limité et nettement moins important qu'en contexte français à parité de niveau.

Aux avantages d'une régularité de la langue plus visible en italien s'associent toutefois, dans l'écriture d'un texte, une série de difficultés qui dépassent l'encodage graphophonologique et qui sont transversales aux deux systèmes linguistiques observés dans notre recherche : la prise en compte du destinataire, de la consigne, des attentes liées aux productions écrites en contexte scolaire. Des attentes en particulier lexicales sont recensées au sein des Indications Nationales italiennes et insistent dès le CE2 sur l'enrichissement du lexique, jusqu'à arriver à la compréhension des différentes acceptions du mot et de leur sens figuré, à la fin du CM2. La correction orthographique du texte n'est donc pas le seul objectif évoqué par les documents officiels italiens et français analysés : la place accordée à la production d'écrits cohérents et de différents genres est de plus en plus importante, ainsi que celle accordée à la réélaboration, l'enrichissement et l'évolution de son propre écrit. Ces dernières compétences occuperont-elles la même place au sein des interventions des enseignants, correcteurs des productions écrites des deux populations observées d'élèves italiens et français ?

Chapitre II : Un corpus corrigé

2.1 Constituer un corpus scolaire : entre privilèges et obstacles

La constitution d'un corpus d'écrits scolaires prévoit un recueil de textes d'élèves en présentiel ou en collaboration avec les enseignants qui acceptent de mettre à disposition une ou plusieurs productions de leurs élèves. Dans les deux cas, il est indispensable tout d'abord de prendre contact avec les écoles, ce qui n'est pas toujours facile, pour pouvoir ensuite accéder au moins en partie au contexte classe et au déroulement des activités scolaires. Souvent, le système d'attentes et de jugements qui caractérise l'école rend compliqué l'accès dans les classes : l'observation d'une séance, le recueil d'écrits scolaires ou d'entretiens avec les élèves, le suivi du travail de l'enseignant pendant plusieurs semaines peuvent facilement être interprétés par les maîtres et maîtresses participant au projet de recherche comme une épreuve, une évaluation, une performance qui sera ensuite jugée. Dans notre cas, plusieurs enseignants ont même affirmé, après la première séance d'écriture, qu'ils percevaient une agitation en classe, une préoccupation des élèves vis-à-vis d'éventuels jugements négatifs sur leur enseignant de la part de l'observatrice. Sans compter de la difficulté de programmer l'intervention du chercheur en classe et d'imposer une réorganisation d'un emploi du temps déjà très serré : le temps à l'école

est limité, alors que les sujets à aborder avec les élèves et prévus dans les programmes nationaux sont toujours très nombreux.

La difficulté d'acceptation d'une collaboration de la part des enseignants dépend ainsi en grande partie du type de recueil et du type et du nombre d'interventions prévus dans le protocole de recherche. La modalité la moins invasive de recueil de productions d'élèves serait de demander directement à l'enseignant de les récolter, sans que le chercheur intervienne en classe et sans imposition de consignes artificielles, comme dans le cas d'un protocole de passation préétabli. Il est possible ainsi d'étudier les pratiques pédagogiques de l'enseignant sur l'année ou à un certain moment du semestre, sa propre méthodologie, ses choix de travail avec la classe. En s'intéressant à la pédagogie de l'enseignant, le chercheur vise à ne pas altérer ses pratiques habituelles et à les mieux comprendre à travers des entretiens semi-directifs avec l'enseignant ou des questionnaires écrits. Si d'un côté, le travail et l'attitude des élèves et de l'enseignant ne subissent pas d'influence externe et ne sont pas conditionnés par la présence en classe de l'observateur, de l'autre côté il est plus difficile de vérifier le déroulement de la séance ou des séances d'écriture. L'exploitation des données et l'analyse ne pourra se limiter qu'au contenu des productions ou des métadonnées recueillies. Pour avoir accès au déroulement de la séance ou aux différentes séances en classe, le chercheur peut décider de se placer au fond de la salle et d'assister aux activités sans intervenir, en enregistrant à l'aide d'une caméra et d'un trépied. Il est également important de prendre en compte sa propre influence, car dans les deux cas le comportement des élèves et de l'enseignant pourrait subir des modifications. Un dictaphone pourrait même être confié à l'enseignant pour mieux enregistrer sa voix, mais malgré tout, les séances enregistrées ou les productions écrites et orales recueillies ne proviendront pas d'un protocole imposé par le chercheur. Tout se déroule selon les choix didactiques de l'enseignant qui souvent à ce stade-là ne connaît pas les objectifs précis de l'enquête à laquelle il a accepté de participer.

Dans le cadre de cette étude, la constitution du corpus d'écrits scolaires a impliqué en revanche l'intervention d'une observatrice externe dans les classes et l'adoption d'un protocole de passation qui dans certains cas pourrait avoir amené les élèves à travailler d'une façon inhabituelle. Les pratiques didactiques des enseignants sont aussi altérées par l'homogénéisation des conditions de travail dans l'ensemble des classes participant au projet : une consigne d'écriture unique a été proposée directement aux élèves au début des deux séances d'écriture d'une durée d'une heure chacune. Cependant, les avantages d'un corpus artificiel sont multiples : en assistant à la rédaction, il est possible de collecter des métadonnées telles

que les interactions entre pairs et entre l'enseignant et ses élèves, les affiches en classe ou les supports utilisés par les scripteurs (fiches de grammaire, dictionnaires,...). L'élaboration d'un protocole de passation et la sélection d'une consigne d'écriture présupposent d'ailleurs la formulation d'hypothèses précises et le recueil ensuite de productions de textes qui vont nous permettre de les confirmer ou de les rejeter. Cela signifie qu'un corpus artificiel comme le nôtre permet de diriger le recueil sur la base de nos questionnements de recherche. Il est accompagné d'ailleurs de métadonnées qui limitent les variables qui entreraient en jeu tout particulièrement dans le cas d'une comparaison entre deux contextes linguistiques et didactiques différents.

Le choix de comparer les pratiques de correction des enseignants en contexte français et en contexte italien nous a imposé en effet le choix d'un protocole précis qui prévoit le développement d'une consigne d'écriture unique dans des classes de CE2 et de CM2. Notre intérêt au moment du recueil n'était pas d'évaluer les multiples traits didactiques à l'école primaire en France et en Italie, mais de constituer un corpus le plus possible homogène d'un point de vue de la consigne et des temps d'écriture. Nous détaillerons plus loin le corpus, le protocole de passation et la consigne sélectionnée, mais il nous semble nécessaire de justifier d'abord les motivations qui nous ont amenés à nous intéresser à ces deux contextes linguistiques différents. Le taux de correspondance entre phonie et graphie d'une langue influencerait les temps d'apprentissage de la langue écrite et le type et la fréquence de certaines interventions de la part de l'enseignant-correcteur. L'idée de comparer les pratiques de correction en France et en Italie est donc d'abord justifiée par deux systèmes linguistiques très différents, alors qu'une comparaison entre le contexte linguistique italien et le contexte linguistique espagnol par exemple n'aurait pas été associée aux mêmes questionnements. Certes, les types d'intervention apportées par les enseignants ne seront pas les mêmes, mais, d'un point de vue des difficultés orthographiques et du nombre de dysfonctionnements à corriger, une correspondance entre les deux corpus est attendue.

2.2 Population d'élèves et d'enseignants français et italiens : quels choix ?

2.2.1 La correspondance des niveaux en France et en Italie

La répartition des différents niveaux prévue par les systèmes éducatifs italiens et français n'est pas exactement la même : si l'école primaire, organisée sur cinq années en France et en Italie,

n'est pas très concernée par cette hétérogénéité, à partir du collège le nombre d'années prévu dans les degrés successifs varie plus nettement. Les tableaux suivants résument ainsi ces différences, en faisant correspondre chaque niveau à l'âge des élèves.

France ⁵⁴			Italie ⁵⁵	
Cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux)	Année 1 (6 ans)	CP (Cours Préparatoire)	Année 1 (6 ans)	Primo anno di scuola primaria
	Année 2 (7 ans)	CE1 (Cours Élémentaire 1)	Année 2 (7 ans)	Secondo anno di scuola primaria
	Année 3 (8 ans)	CE2 (Cours Élémentaire 2)	Année 3 (8 ans)	Terzo anno di scuola primaria
Cycle 3 (début du cycle de consolidation, qui inclut la première année de collège également)	Année 4 (9 ans)	CM1 (Cours Moyen 1)	Année 4 (9 ans)	Quarto anno di scuola primaria
	Année 5 (10 ans)	CM2 (Cours Moyen 2)	Année 5 (10 ans)	Quinto anno di scuola primaria

Tableau 2 : Correspondance entre les niveaux et les cycles à l'école primaire en France, à gauche, et en Italie, à droite.

Malgré l'absence de répartition en cycles en Italie, la fin du CE2 correspond aussi, comme nous l'avons vu dans les Indicazioni Nazionali, à la clôture du premier *triennio* : le passage du CE2 au CM1 est en effet perçu comme une entrée potentielle, implicite dans un nouveau cycle. En effet, dans le système éducatif italien chaque année est considérée de manière autonome à l'école primaire, comme au collège et au lycée, mais il n'est pas rare d'observer que, même

⁵⁴<https://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html>

⁵⁵ <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

dans la conception des manuels, le passage des trois premières années aux deux dernières années de primaire est mentionné.

Les années de collège et de lycée sont distribuées au contraire plus différemment dans les deux pays : d'une part, en France une année de scolarité en moins est prévue, car le diplôme de baccalauréat est obtenu à 17-18 ans en France et à 18-19 ans en Italie. Certains établissements supérieurs sont en train de tester actuellement en Italie une réorganisation des programmes pour qu'un échantillon de classes expérimente la formation lycéenne en quatre ans au lieu que cinq⁵⁶, mais cela est loin d'être appliqué à grande échelle. D'autre part, une différence d'appellation des différents niveaux scolaires est visible à partir de la première année de collège.

France				Italie			
Début du collège	Fin du cycle 3	11 ans	Sixième	Début du collège		11 ans	Prima media
	Cycle 4 (cycle des approfondissements)	12 ans	Cinquième			12 ans	Seconda media
		13 ans	Quatrième			13 ans	Terza media
	14 ans	Troisième	Début du lycée	Biennio	14 ans	Primo anno di scuola superiore	

⁵⁶ Liceo "breve"

Début du lycée		15 ans	Seconde			15 ans	Secondo anno di scuola superiore
		16 ans	Première			16 ans	Terzo anno di scuola superiore
		17 ans	Terminale		Triennio	17 ans	Quarto anno di scuola superiore
		18 ans	/			18 ans	Quinto anno di scuola superiore

Tableau 3 : Correspondance entre les niveaux et les cycles au collège et au lycée en France, à gauche, et en Italie, à droite.

Le collège qui s'étend sur quatre ans en France ne prévoit que trois ans en Italie, car les élèves le quittent aux 14 ans pour accéder au lycée. Les deux premières années de lycée en Italie sont appelées « biennio » (ou *ginnasio* jusqu'à 2014 au sein des lycées classiques) et les trois dernières années, *triennio*. Là encore, une différenciation implicite de deux cycles est perceptible : souvent les disciplines proposées changent à l'entrée en troisième année de lycée, ainsi que le nombre d'heures prévue pour certaines matières.

Il ne serait pas inutile de préciser qu'en Italie, en particulier à l'école primaire et au collège, la continuité didactique est assurée également par le fait que les élèves ont souvent les mêmes enseignants pour chaque discipline. Dans la plupart des cas, les enseignants accompagnent les élèves jusqu'à la fin du niveau scolaire, alors qu'en France le passage à la classe supérieure coïncide avec un renouvellement du corps enseignant. Une continuité de ce type est souvent assurée au lycée également pendant les deux premières années et successivement pendant les trois dernières années avant le baccalauréat (appelé en Italie *esame di maturità*). Cela amène les familles italiennes, en particulier à l'école primaire, à accepter très peu volontiers l'arrivée d'un nouvel enseignant à la rentrée, car cela est perçu de manière très négative en tant qu'un véritable danger pour l'apprentissage et pour la continuité pédagogique. Les enseignantes italiennes ont donc l'occasion de suivre l'évolution de chaque élève, ils apprennent à les connaître, mais ils s'exposent également au risque de rester liés aux premières impressions en CP. Dans son ouvrage *Tutti i banchi sono uguali* Christian Raimo réfléchit à ce propos sur l'impact des jugements et de l'opinion des enseignants chez l'élève, dans notre cas, chez l'élève-scripteur. Il aborde la question des inégalités scolaires en mettant l'accent sur le discours de l'enseignant qui est souvent intériorisé par l'élève et qui lui empêche de le contredire pour « se voir autrement ». L'étiquette que l'enseignant attribue à l'élève en début d'année et qui perdure jusqu'à la fin de l'année scolaire en France peut en revanche être prolongée et étalée sur plusieurs années en Italie. Nous nous questionnons alors sur le risque pour l'élève, potentiellement plus fréquent en contexte italien, d'être jugé, évalué et considéré en CM2 sur la base des impressions initiales de l'enseignant qu'il a rencontré en CP. N'ayant pas suivi le travail des enseignants, nous n'avons pas l'ambition d'évaluer dans le cadre de cette étude l'impact réel d'une continuité d'enseignement garantie par la présence du même enseignant, mais ces considérations méritent d'être prise en compte dans l'étape d'analyse des interventions des enseignants.

2.2.2 Le choix des écoles

Dans le cadre de cette étude, les deux niveaux charnière de l'école primaire pris en compte sont le CE2 et le CM2. Les *Indications Nationales* en Italie et les Programmes Ministériels en France présentent des objectifs très précis du point de vue des compétences et des connaissances à atteindre en fin d'année en français et en italien. C'est le *moment des bilans*, car les documents officiels sollicitent des compétences propres à ces deux années, en rappelant également les compétences d'ensemble que les élèves devraient avoir acquises et consolidées respectivement pendant les trois premières années et pendant les deux dernières années de l'école primaire. Les

attendus de fin de cycle sont ainsi plus facilement comparables dans les deux contextes linguistiques et didactiques, et malgré deux organisations distinguées des systèmes éducatifs italien et français, la durée de cinq ans de l'école primaire pourrait toutefois impliquer des attentes assez similaires en matière d'acquisition de compétences de la part des enseignants.

Tout d'abord, pour entrer en contact avec les écoles, nous avons diffusé notre appel à participation qui inclut la présentation et l'encadrement du projet et le protocole de passation (Annexe 1). Ils annoncent les travaux de recherche de l'observatrice qui devra être accueillie dans les classes et annonce les objectifs et les besoins du recueil de productions écrites. Afin de ne pas influencer les enseignants dans leur manière d'annoter les copies, les questionnements de recherche, concernant en particulier les corrections des enseignants et leur prise en compte par l'élève au moment de la réécriture, n'ont pas été explicités.

2.2.2.1 Les écoles françaises

À la différence du contexte italien, en France de différentes appellations sont appliquées aux écoles sur la base de critères multiples. L'appellation REP par exemple permet d'identifier les établissements ayant des problématiques plus fréquentes dues au taux :

- de catégories socio-professionnelles défavorisées ;
- d'élèves boursiers ;
- d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible (ZUS) ;
- d'élèves ayant redoublé avant la sixième.

Ces quatre paramètres qui « impactent la réussite scolaire » sont beaucoup moins pris en considération en contexte italien, où plus souvent les établissements scolaires sont plutôt connus sur la base d'une certaine réputation liée au quartier dans lequel elle est située, aux populations qui le peuplent et, comme nous l'avons vu, à la nationalité des élèves. Si nous prenons en compte les nombreuses variables qui peuvent traverser un corpus bilingue, il s'avère alors important de limiter le choix des écoles à un seul type de milieu de provenance. À ce propos, nous avons sélectionné les écoles primaires françaises et italiennes dans quatre villes et villages facilement comparables et assez similaires du point de vue sociologique.

Dans une première école qui porte le code JLF, nous avons proposé entre janvier 2018 et mai 2018 notre consigne d'écriture à cinq groupes d'élèves faisant partie de cinq classes de double niveau CE1-CE2 et CM1-CM2. Plus précisément, deux groupes d'élèves de CE2 ont rédigé

leurs textes au mois de janvier et deux groupes de CM2 au mois de mai. Cependant, chaque groupe avait un enseignant de français différent. La présence dans cette école de classes de double niveau a compliqué le recueil des productions écrites, car les enseignants ont dû séparer le groupe d'élèves de CE2 et de CM2 uniquement et distribuer dans d'autres classes les groupes de CE1 et de CM1, non concernés par le recueil. En ce qui concerne la deuxième école française, nous avons eu la possibilité de n'y accéder qu'en janvier 2020, et de ne compléter donc notre recueil qu'en début de cette année. Deux classes ont participé au projet, l'une de CE2 et l'autre de CM2 beaucoup plus nombreuses par rapport aux petits groupes de l'école JLF. Le tableau suivant présente la distribution des 42 textes pour lesquels nous disposons de la première et de la deuxième version en CE2 en France :

Classe	Nombre de textes rédigés
CE2 JLF1	9
CE2 JLF2	10
CE2 COL	23

Tableau 4 : Tableau résumant le nombre de copies françaises de CE2.

En ce qui concerne les copies françaises de CM2, 59 textes sont ainsi répartis.

Classe	Nombre de textes rédigés
CM2 COL	27
CM2 JLF1	9
CM2 JLF2	13
CM2 JLF3	10

Tableau 5 : Tableau résumant le nombre de copies françaises de CM2.

2.2.2.2 Les écoles italiennes

Nous avons sélectionné deux écoles du centre dans deux villes de la région de l'Emilie-Romagne qui auraient pu être facilement comparées aux deux écoles françaises d'un point de vue sociologique. Étant le classement des écoles beaucoup plus compliqué en Italie qu'en France, nous nous sommes appuyée sur des documents accessibles en ligne qui fournissent des informations concernant chacune des deux écoles, plus précisément des « indicateurs spécifiques » de l'école (Contexte, Résultats, Processus en 2017).

Lista Indicatori Scuola - Sezione: Contesto	
Studenti con cittadinanza non italiana e itineranti	1.1.c file Studenti itineranti e stranieri - G1.pdf
1.2.c Collaborazione con le diverse realtà dell'associazionismo locale	1.2. Collaborazione con associazionismo locale.pdf
Caratteristiche del personale ATA	1.4 file Caratteristiche del personale ATA - Gseg.pdf
Lista Indicatori Scuola - Sezione: Esiti	
Livello globale di maturità raggiunto	2.3.a File Livello globale di maturità raggiunto - G6.pdf
Valutazione del comportamento	2.3.b File Dati comportamento 1° Quadrimestre - G6.pdf
Lista Indicatori Scuola - Sezione: Processi	
Competenze trasversali	3.1.a.3 file Curricolo G8.pdf
Attività di ampliamento dell'offerta formativa	3.1.c.3 file Attività ampliamento dell'offerta formativa - G9.pdf
Spazi laboratoriali e supporti didattici	3.2.c file Spazi laboratoriali e supporti didattici - G12.pdf
Mission dell'Istituto	3.5 file Mission dell'Istituto - G18.pdf
Ruolo degli organi collegiali	ruolo degli organi collegiali.pdf
Promozione e formazione delle risorse umane	3.6.c file Promozione e formazione delle risorse umane.pdf

Figure 10 : Capture d'écran du site <http://cercalatuascuola.istruzione.it/> avec une liste des indicateurs utilisés en Italie pour définir l'école.

Une distinction officielle entre les écoles REP ou non REP par exemple, n'est pas prévu sur le territoire italien. Cependant, le site national italien <http://cercalatuascuola.istruzione.it/> nous permet de retrouver pour chaque établissements les informations suivantes :

1. Services et activités ;
2. Elèves ;
3. Personnel de l'école ;
4. Financements reçus ;
5. Autoévaluation de l'école (RAV).

Le RAV (le Rapport d'Autoévaluation) en particulier « fournit une représentation de l'école à travers une analyse de son fonctionnement et constitue en outre la base pour identifier les priorités de développement vers lesquelles orienter le plan d'amélioration »⁵⁷. Avant de procéder à une présentation de la population de ces deux premières écoles italiennes, il est important de leur associer les codes anonymes que nous utiliserons dans notre étude. Il s'agit des codes d'identification de l'école présents également dans le nom des fichiers transcriptions et des manuscrits scannés construits de la façon suivante :

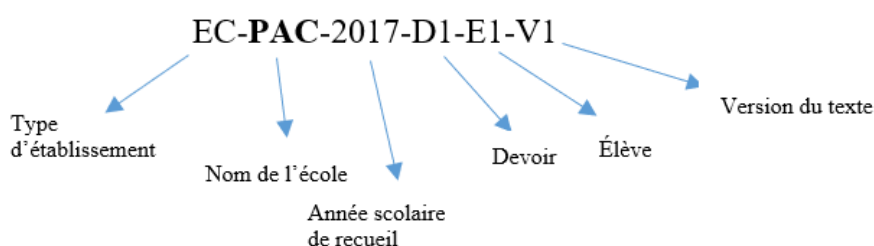


Figure 11 : Conception du code pour anonymiser les métadonnées et les copies des élèves.

Les codes d'identification des écoles italiennes sont PAC et FOR et ont été choisis à partir de trois lettres présentes dans le nom de l'école, comme prévu par le protocole EcriScol. À l'aide de ces deux codes, nous proposons dans un premier tableau un extrait traduit depuis l'italien de la description du contexte socio-culturel fourni par les deux écoles.

Indicateurs	Ecole PAC	Ecole FOR
Contexte social de provenance	Enfants étrangers ou enfants de voyage provenant de familles à la recherche de travail et de soutien social et culturel auprès des services du territoire. 17 enfants de	Moyen-élevé. 25 % des élèves sont étrangers, donc bonne intégration avec leurs autres élèves. Pas d'enfants de voyage.

⁵⁷ <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/FEEE81203X/g-pascoli/valutazione/>

	voyage, dont 5 régulièrement inscrits.	
Accueil des élèves étrangers	Obstacle linguistique accentué par une pénurie de médiateurs culturels et de cours d’alphabétisation.	Mise en place d’un protocole d’accueil pour les enfants étrangers.

Tableau 6 : Tableau résumant les indications fournis sur les deux écoles italiennes et qui apparaissent sur le site <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/EEEE81203X/g-pascoli/valutazione> dans la section « Contexte - Population scolaire »

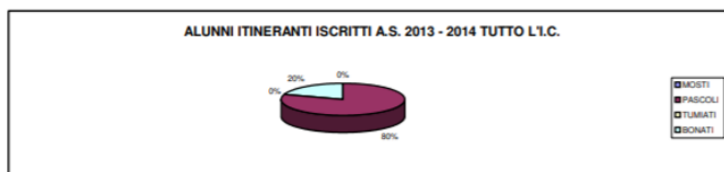
Comme nous pouvons constater, les informations fournies ne sont pas exactement les mêmes, puisque chaque école peut diffuser sur le site des indications plus ou moins précises pour chacun des indicateurs requis. Il s’agit d’indications tirées de la catégorie « Contexte- Population scolaire » : l’école PAC résulte apparemment moins financée, avec moins d’outils pour accueillir du point de vue linguistique et culturel les enfants étrangers. L’école FOR met en avant en revanche un contexte socio-culturel plutôt favorable et la présence d’un protocole d’accueil des enfants étrangers qui veille à leur intégration à l’école. Cependant, dans aucun des deux cas, nous ne distinguons un contexte défavorable avec une situation de difficulté de l’école.

De plus, l’école PAC propose également des graphes qui présentent le nombre d’élèves étrangers et d’enfants de voyage pendant l’années scolaire 2013/2014. Même si notre recueil a été effectué en décembre 2017, il est intéressant de voir que le calcul du nombre d’élèves considère souvent l’ensemble des établissements faisant partie d’un « istituto comprensivo », d’un seul institut référent. La figure suivante qui a été anonymisée présente quatre différentes écoles, donc l’une est l’école PAC.

I.C. (classi di tutto l'I.C.)

ALUNNI ITINERANTI ISCRITTI

EC	0
PAC	4
EC	0
EC	1

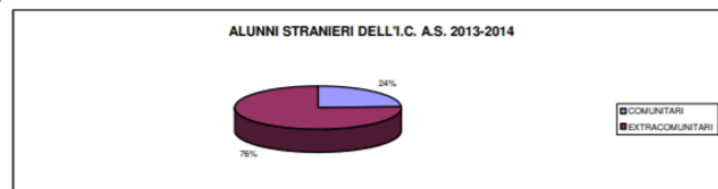


I.C. (classi di tutto l'I.C.)

DA PAESI COMUNITARI E NON

ALUNNI STRANIERI PROVENIENTI

COMUNITARI	29
EXTRACOMUNITARI	90



NAZIONALITA' RAPPRESENTATIVE DELL'I.C. E NUMERO ALUNNI

ROMANIA 26	POLONIA 3
MOLDAVIA 19	EGITTO 1
ALBANIA 23	TUNISIA 2
UCRAINA 9	PAKISTAN 1
CINA 15	CAMERUN 2
MAROCCO 11	NIGERIA 1
TURCHIA 3	BOSNIA ERZEGOVINA 1
LIBANO 1	GIORDANIA 1

I.C. (classi di tutto l'I.C.)

ALUNNI STRANIERI CITTADINANZA ITALIANA E NON

CITT. NON ITALIANA	53
CITT ITALIANA	47

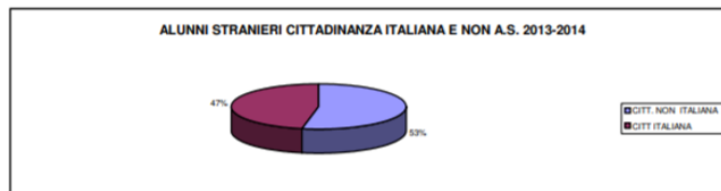


Figure 12 : Tableaux et graphes présentant la répartition nombre d'élèves étrangers et d'enfants de voyage pendant l'année scolaire 2013/2014 dans l'école PAC et dans les autres trois écoles du même « istituto comprensivo », disponibles sur le site : <file:///C:/Users/saram/Downloads/1.1.c file Studenti itineranti e stranieri - G1.pdf>

L'école PAC registre le nombre plus élevé d'enfants de voyage en 2013 par rapport aux trois autres établissements scolaires faisant partie de l'institut de référence, mais en ce qui concerne le pays d'origine des élèves étrangers, nous n'avons accès ensuite qu'à une liste des plus représentés sur l'ensemble des quatre écoles. D'ailleurs, parmi les enfants étrangers, 47 avaient la nationalité italienne, alors que 53 non.

Le recueil de l'intégralité du corpus italien a été effectué entre décembre 2017 et janvier 2018. La consigne de rédaction a été proposée à quatre classes de CE2, deux dans l'établissement

PAC et deux classes dans l'établissement FOR, avec en moyenne une vingtaine d'élèves chacune. Après une vérification du nombre de versions disponibles et d'une correspondance entre les premiers jets et les deuxièmes jets, nous présentons dans le tableau suivant la distribution des 72 textes recueillis dans les classes de CE2 italiennes. Nous avons exclu les élèves qui n'avaient rédigé qu'une seule version du texte (V1 ou V2) et les absents aux deux rédactions.

Classe	Nombre de textes rédigés
CE2 PAC 1	14
CE2 PAC2	14
CE2 FOR1	23
CE2 FOR2	21

Tableau 7 : Tableau résumant le nombre de copies italiennes de CE2.

Dans les mêmes écoles primaires, également quatre classes de CM2 ont été observées et sur 82 copies recueillies, nous retrouvons la distribution suivante.

Classe	Nombre de textes rédigés
CM2 PAC1	18
CM2 PAC2	20
CM2 FOR1	21
CM2 FOR2	22

Tableau 8 : Tableau résumant le nombre de copies italiennes de CM2.

2.3 Constitution du corpus

Le nombre total de productions d'élèves recueillies au sein de notre corpus est de 512 copies dont 202 françaises et 310 italiennes, rédigées par 101 élèves en France et 155 en Italie. Le nombre de copies n'est pas le seul aspect hétérogène lorsqu'on compare l'ensemble des métadonnées recueillies, comme le montre le tableau suivant : une classe de plus a été observée en contexte italien et deux enseignants français sur sept n'ont pas répondu à notre questionnaire sur leurs pratiques d'enseignement et de correction.

Contexte français	Contexte italien
2 écoles primaires	2 écoles primaires
3 classes de CE2 et 4 classes de CM2	4 classes de CE2 et 4 classes de CM2
7 enseignants	8 enseignantes
5 questionnaires enseignants	8 questionnaires enseignantes
101 élèves	155 élèves
202 copies (V1 + V2) ⁵⁸	310 copies (V1 + V2)
42 copies de CE2	72 copies de CE2
59 copies de CM2	83 copies de CM2

Tableau 9 : Nombre d'écoles et de classes observées et liste des données recueillies dans les deux contextes linguistiques.

Pour chaque élève nous disposons de deux productions écrites, un premier écrit et une version définitive et d'une autorisation parentale dans laquelle nous avons demandé quelques informations complémentaires à propos de la profession des parents et des langues étrangères parlées à la maison (Annexe 2). Avec la signature de cette fiche d'élève, les familles autorisaient

⁵⁸ Première version (V1) et deuxième version (V2) du texte

également la diffusion des productions écrites rendues anonymes de leurs enfants à des fins de recherche. Ces autorisations, ainsi que les photos des affiches présentes en classe au moment de la rédaction, ont également été insérées dans l'arborescence conçue pour l'organisation numérique du corpus.

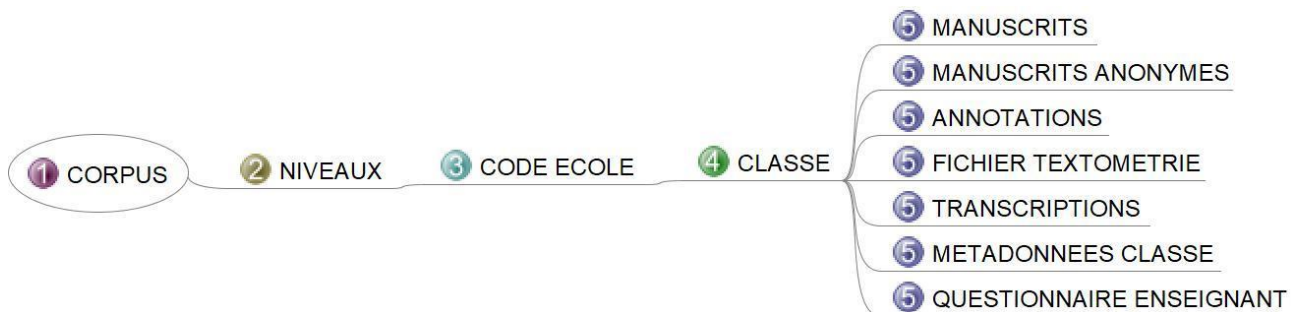


Figure 13 : Arborescence des données du corpus, adoptée également par le groupe de recherche EcriScol.

L'arborescence permet d'accéder d'abord au niveau souhaité (CE2 ou CM2) et de sélectionner ensuite l'année scolaire pendant laquelle le recueil a été effectué. Les codes de chaque l'école s'affichent et donnent accès aux classes et au devoir rédigé (dans notre cas, une seule classe et un seul devoir apparaissent). Dans le dernier niveau de l'arborescence, plusieurs dossiers figurent : les manuscrits originaux, les manuscrits anonymes, les métadonnées de la classe, les réponses au questionnaire, si présentes, et un dossier dans lequel les fichiers textométriques seront insérés. Il s'agit de la version la plus riche et complexe des annotations qui inclut l'étiquetage morphosyntaxique, fourni par l'outil Treetagger, et l'organisation des informations annotées pour chaque mot sous forme de tableau. Ces fichiers constituent donc la version exploitable par le logiciel de textométrie iTrameur une fois que notre corpus intégrera la base de données EcriScol, actuellement en ligne.

2.3.1 Le protocole de passation

Notre protocole de recueil de données, proposé en annexe 2, a été conçu pour cette étude expérimentale et présenté aux enseignants avant la première rédaction en classe, sans toutefois leur révéler la consigne de rédaction destinée aux élèves. Les enseignants connaissaient les modalités de passation qui nous ont permis de fixer à l'avance avec eux les dates et les horaires de nos interventions dans les classes, mais ils ne connaissaient pas « le sujet de rédaction » (Garcia-Debanc : 1996, 74) précis. Deux séances en tout ont été nécessaires pour le recueil d'un premier texte et ensuite d'un deuxième texte rédigés de manière autonome par des classes de CE2 et de CM2 françaises et italiennes. Les élèves disposaient d'une heure de temps pour

chacune des deux séances d'écriture à partir de la consigne « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Imagine et raconte une de tes journées »⁵⁹. Au début de la deuxième séance de rédaction, les enseignants ont rendu aux élèves leur premier texte corrigé qu'ils ont gardé sous les yeux pendant la réécriture. Nous avons entre temps distribué aux jeunes scripteurs une nouvelle feuille avec la même consigne : « Maintenant tu as la possibilité de proposer un nouveau texte. La consigne est la même. Que feras-tu quand tu seras adulte ? Imagine et raconte une de tes journées »⁶⁰.

Nous avons lu et expliqué aux élèves la consigne au début de chaque séance et vérifié le respect de notre protocole de passation tout au long des épreuves : aucune mise en commun avec l'enseignant n'était prévue, ce qui n'a pas empêché pourtant certains enseignants d'ajouter des indications complémentaires en lien en particulier avec leurs objectifs didactiques. À titre d'exemple, l'une de nos enseignantes italiennes de CM2 a imposé oralement à la classe un brouillon pour chacune des deux versions. Elle a d'ailleurs rappelé l'importance de construire un texte riche en séquences narratives, dialogales, argumentatives (des indications que nous trouverons parfois aussi à l'écrit dans des commentaires à la fin des écrits de ses élèves). Il sera donc important de disposer de ces métadonnées au moment de l'analyse des données et de prendre en compte les considérations suivantes : d'une part, dans ce cas spécifique le brouillon du premier texte n'est pas un libre choix de la classe ; d'autre part, nous nous attendons à ce que l'enseignant évalue le respect de ces indications complémentaires données à l'oral au moment de la correction.

L'un des objectifs au moment de la conception de notre protocole de passation était de limiter les variables lors du recueil et d'homogénéiser ainsi nos données. Les pratiques correctives recensées lors l'analyse des annotations ne représentent qu'un extrait des multiples méthodes de correction propres à chaque enseignant, que nous n'avons pas suivi tout au long de l'année scolaire. Donc le choix de proposer une consigne unique et de prévoir le même temps de rédaction du premier et du deuxième écrit chez toutes les classes françaises et italiennes de CE2 et de CM2 nous a permis d'observer les tendances des enseignants et des élèves mis dans les mêmes conditions. Quels choix de réécriture les élèves avancement-ils en absence d'indications plus précises et de mise en commun avec l'enseignant ? Et de quelle manière cette consigne de

⁵⁹ La consigne italienne pour la première rédaction était « Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate »

⁶⁰ La consigne italienne pour la deuxième rédaction était « Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate »

réécriture en une heure influence-t-elle les pratiques de correction des enseignants ? Si le nombre d'interventions plus élevé en contexte français est confirmé, les élèves subiront une contrainte temporelle plus forte que les élèves italiens : les élèves devront dédier plus de temps à la phase de lecture et de compréhension des corrections lorsque la copie est caractérisée par une intervention massive de l'enseignant.

Le choix de la consigne a fait l'objet de plusieurs questionnements liés à notre besoin de recueillir des écrits scolaires dans deux contextes linguistiques différents et deux niveaux différents. De plus, la nécessité de disposer à la fin du recueil d'un premier jet corrigé par l'enseignant et d'un deuxième jet réécrit par l'élève, nous a obligés à imposer un temps limité pendant lequel faire rédiger les deux textes dans toutes les classes françaises et italiennes participant au projet. L'idée était d'ailleurs de proposer une rédaction libre à partir d'une consigne sous forme de question, pour permettre à chaque élève de choisir la longueur de son texte et d'adapter la rédaction à son propre niveau de langue. « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Imagine et raconte une de tes journées » est la consigne proposée et qui a été traduite pour les établissements italiens. Il s'agit d'une question déjà testée par le groupe de recherche EcriScol qui demande à l'élève un effort de projection dans l'avenir, mais qui limite le récit à une seule et unique journée d'adulte. Le choix de cette consigne nous semblait intéressant pour avoir la possibilité de :

1. traduire facilement la consigne et d'éviter de sélectionner un extrait de texte utilisable comme texte source pour une continuation de récit, mais à traduire en deux langues ;
2. s'adresser aux élèves de CE2 et de CM2 avec une question personnelle qui ne présuppose pas d'autres compétences particulières (fluence en lecture, compréhension d'un texte, etc) ;
3. limiter à une seule journée la rédaction pour éviter l'insertion dans le texte d'un nombre trop élevé d'idées ;
4. aider les plus faibles à se baser sur la répartition chronologique d'une journée et donc à structurer plus facilement leur texte ;
5. mieux cerner les notions de cohérence et de cohésion lors de la correction des temps verbaux (car la consigne excluait l'usage du temps passé) et de la construction des chaînes référentielles.

En matière d'épreuves narratives, le sociologue J.P. Terrail souligne la « difficulté à assumer un usage distancié et réflexif du langage [...] ». Invités à raconter leurs vacances, les mêmes élèves se lancent dans une description factuelle qui s'attache à restituer les moindres détails de la réalité vécue » (Terrail, 2013 : 19). Cette description factuelle nous la retrouverons aussi dans notre corpus constitué en grand partie de copies hétérogènes d'un point de vue du contenu et riches en détails et en énumérations souvent à l'origine d'une baisse de vigilance à l'égard de la cohérence et de la cohésion, de la part de l'élève. L'entrée dans le vif du récit risque inévitablement d'éloigner le scripteur non expert de la consigne initiale et de transformer le texte en une suite d'événements et de personnages difficiles ensuite à évoquer d'une manière syntaxiquement correcte. Nous avons donc décidé de privilégier ce type de consigne pour pouvoir aussi observer les pratiques d'intervention des enseignants quand ce n'est pas l'orthographe ou la grammaire qui est au centre du dysfonctionnement.

2.3.1 Les manuscrits

Nous disposons dans notre corpus de textes manuscrits par les élèves en format papier, ensuite scannés et distribués dans l'arborescence virtuelle. Il s'agit d'une feuille A4 sur laquelle nous avons imprimé la consigne d'écriture et ajouté des lignes pour faciliter et diriger l'écriture des jeunes scripteurs. Certains n'ont utilisé que le recto, d'autres ont continué leur texte sur le verso ou y ont écrit un premier brouillon. Ensuite, les enseignants ont apporté leurs corrections et commentaires en rouge, au crayon ou au stylo, selon leur choix.

Voici un exemple de copie d'un élève français et d'un élève italien tiré de notre corpus (figure 14 et figure 15). La disposition du texte et des interventions des enseignants sur la copie nous amène à réfléchir sur les spécificités des manuscrits scolaires que notre protocole n'est pas toujours en mesure de transcrire de manière fidèle.

ce n'est pas tout à fait la consigne,
 Production écrite : Quand je serai adulte. il faut raconter 1 seule journée.
 Mais ton texte est intéressant.
 Consigne : Que feras-tu quand tu seras adulte? Imagine et raconte une de tes journées.
 Mon journal quand je serai adulte
 Quand je serai adulte je ferai je partirai en
 voyage avec ma famille et des copines. On se balad-
 era un peu partout, on ira à la plage si il s'il
 fait beau, et, on fera la fête, on ira à
 voir les animaux, on mangera des nouveaux
 aliments et on fera des souvenirs et on rentrera
 en France avec des souvenirs.

Figure 14 : Exemple de copie d'un élève français de CM2 de l'école COL (EC-CM2-2019-COL-E1-D16-V1) tiré de notre corpus.

Les interventions des enseignants peuvent apparaître en marge, en haut de page ou en bas de page et en particulier quand elles se trouvent dans les marges latérales, il est difficile de les resituer de manière précise lors de la transcription. En particulier, le soulignement de paragraphes entiers en marge qui signale le plus souvent des problèmes liés au contenu et au respect de la consigne complique notre transcription car cette procédure ira s'accumuler inévitablement avec toute une autre série de procédures d'écriture qui portent sur les mots au sein de ces paragraphes (ajouts de mots, remplacement de lettres, etc...). Dans ce manuscrit, nous soulignons la présence d'un commentaire en haut de page qui porte sur la globalité du texte, mais aussi des abréviations du type « H » (homonymes), des soulignements et des ajouts de ponctuation et de mots (« un » avec fonction de remplacement de « in », ligne 3). Dans certains cas, l'élève peut intervenir dans son premier jet avec une autre couleur (ici en rouge) pour apporter des modifications avant le passage à la version finale. Nous avons imposé dans notre protocole le choix d'une troisième couleur différente du stylo utilisé lors du premier jet et du stylo de l'enseignant pour pouvoir repérer lors de la transcription les trois temps d'écriture. Si l'élève français choisit ici de remanier son premier jet avant de rédiger la version définitive,

dans la copie de l'élève italien de CM2 en figure 15 nous ne retrouvons que la première écriture de l'enfant en noir et les interventions de l'enseignante en bleu.

Produzione scritta : Quando sarò grande.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Io vorrei fare a la maestra dell'elementari e insegnare inglese a italiani oppure fare l'insegnante di ballo perché mi piace stare con i bambini e insegnare a fare o a dire qualcosa che non sanno ma ballare mi rende felice e credo che sono anche brava perciò sono molto indeciso però se in futuro deciderò di fare la maestra mi immagino seduta alla cattedra ad aiutare i bambini a fare gli esercizi che gli ho dato da fare e sono sorridente per chi ne ha bisogno e se invece deciderò di fare l'insegnante di ballo credo che sarò al centro di una sala ad insegnare passi di danza e coreografie ai miei alunni. ~~ma in italiano se farò italiano insegnerò italiano darò da fare dei testi ai bambini oppure gli farò fare delle ricerche sul vocabolario e anche farli fare un riassunto di un testo ma se farò insegnare inglese farò fare ai bambini delle traduzioni di delle storie e farli ascoltare delle pronunce parole in inglese su un CD e farli ascoltare e imparare una canzoncina in inglese.~~

Figure 15 : Exemple de copie d'un élève italien de CM2 de l'école PAC tiré de notre corpus (EC-CM2-2017-PAC1-D1-E4-V1).

L'observation de deux copies d'élève dans leur intégralité, nous permet de constater les variations possibles de longueur des textes rédigés en une heure et les différents taux d'intervention de l'enseignante nettement visibles avant même d'analyser les transcriptions.

L'analyse des manuscrits sera accompagnée d'une série de métadonnées sur l'élève et sur l'école et d'un questionnaire enseignant auquel 13 enseignants sur 15 ont répondu en format papier ou numérique. D'une part, nous disposons des informations suivantes que les familles des élèves nous ont fournies, au moment de la signature d'une autorisation à la diffusion à des fins de recherche :

1. Date de naissance de l'élève ;
2. Lieu de naissance de l'élève ;
3. Langues étrangères parlées à la maison (si parents de nationalité étrangère) ;
4. Profession de la mère ;
5. Profession du père.

D'autre part, nous avons structuré le questionnaire destiné aux enseignants en trois sections, après avoir demandé le titre d'étude le plus élevé et l'année d'obtention :

1. *Considérations sur la classe* : nous demandons à l'enseignant de fournir un jugement du niveau général de la classe, de signaler les difficultés principales en langue et ses attentes en fin d'année ;
2. *Pratiques d'enseignement et choix personnels de l'enseignant* : quels sont les supports principaux sélectionnés par l'enseignant pour l'enseignement du français ou de l'italien ? Les modalités de travail en classe selon la thématique de la séance et l'évolution des méthodes d'enseignement de la langue sont également investiguées ;
3. *Pratiques de correction des enseignants* : le questionnaire se conclut avec des questions sur l'évolution des pratiques de correction, sur les aspects du texte majoritairement corrigés et sur une opinion de l'enseignant sur la pratique d'écriture des élèves.

2.3.2 La place de la langue au sein des manuels scolaires

Dans les deux contextes linguistiques, le support du manuel est côtoyé par l'usage de fiches disponible en ligne et sélectionnées par les enseignants et de cahiers régulièrement fréquentés par les élèves. Les manuels peuvent toutefois nous offrir des pistes concernant les tendances des maisons d'édition françaises et italiennes et l'influence de deux systèmes linguistiques différents sur la conception et l'organisation des manuels scolaires destinées à l'école primaire. D'ailleurs, chaque enseignant alterne, gère et sélectionne selon le niveau des élèves, leurs

besoins et ses propres envies d'autres types de supports (fiches, sites web, etc...). En tout cas, notre objectif n'était pas de corrélérer certaines spécificités de ces supports aux pratiques de correction des enseignants ou aux capacités de réélaboration du texte des élèves. Notre protocole artificiel et une intervention en classe d'à peine deux séances en toute l'année, nous empêchent d'évaluer l'usage effectif du manuel avec les élèves.

Les manuels scolaires généralement constitués d'un manuel pour l'élève et d'un guide pour l'enseignant sont le fruit de choix hétérogènes de la part des différentes maisons d'éditions. L'univers éditorial varie en effet dans chaque pays et met en avant des méthodologies d'apprentissage différentes. En Italie, par exemple, les auteurs des manuels scolaires pour l'école primaire sont souvent des enseignants qui ont tendance à sélectionner des extraits de textes classiques approfondis ensuite dans les manuels destinés au collège et au lycée. Les contenus grammaticaux généralement traités dans les niveaux supérieurs sont également souvent anticipés dans les manuels pour l'école primaire. Le résultat est que les sommaires des manuels pour l'école primaire, pour le collège et pour le lycée deviennent ainsi assez similaires en Italie et évoluent au fur et à mesure vers l'étude de l'ouvrage entier.

Une comparaison affinée de tous les manuels par nos classes de CE2 et de CM2 mériterait une étude à part, puisque souvent plusieurs manuels sont utilisés en parallèle (Lectures, Etude de langue, Cahier de l'élève, etc...). Nous nous focaliserons en particulier sur l'organisation en chapitres, dans l'objectif de relever quelques indices de l'influence du système linguistique et des difficultés d'apprentissage de l'écrit dans la conception des manuels. De quelle manière l'analyse des manuels nous permet d'avancer dans notre réflexion et d'évaluer la place accordée à la langue en contexte français et italien ? Et en quelle mesure les compétences en langue et les compétences en écriture sont-elles réparties ?

2.3.2.1 En CE2 : écrire sans erreurs et bien écrire

Pépites français CE2 cycle 2 Programmes 2016

Le premier manuel étudié est *Pépites français CE2 cycle 2 Programmes 2016*, choisi par les deux enseignants français de CE2 de l'école JLF et adopté par les deux en classes de double niveau CE1-CE2. Ce manuel est divisé en trois parties. Dans la première, six sections sont proposées :

1. Trouver des indices pour comprendre un texte ;

2. Découvrir des situations de communication ;
3. Lire des textes qui racontent ;
4. Lire des textes qui décrivent ;
5. Lire des textes qui donnent des consignes ;
6. Lire des contes ;

Dans chaque section, nous retrouvons des exercices de :

1. Lecture et compréhension ;
2. Expression orale ;
3. Expression écrite ;
4. Mon enquête de lecteur.

Le développement de ces quatre compétences est donc proposé au sein des six sections, mais comme nous pouvons le constater chaque section annonce déjà un objectif précis :

1. Comprendre un texte ;
2. Différencier les situations communicatives ;
3. Reconnaître les textes narratifs ;
4. Reconnaître les textes descriptifs ;
5. Reconnaître les textes donnant des consignes ;
6. Reconnaître les contes.

En revanche, une deuxième partie, destinée à l'étude de la langue, est divisée en quatre sections :

1. Grammaire ;
2. Conjugaison ;
3. Orthographe ;
4. Vocabulaire.

En dédiant une partie entière à la langue, le manuel invite les élèves à approfondir ces quatre compétences, déjà évoquées dans les sections précédentes. Il avance à la fin du sommaire une proposition de progression qui met en correspondance chaque texte à un point de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire ou de conjugaison.

2 Découvrir des situations de communication				
1 Que lis-tu Ludo ?	28	VOCA	Je comprends les informations du dictionnaire	218
2 Une rencontre étonnante	30	GRAM	J'utilise les pronoms personnels (1)	132
3 Un bruit étrange dans la nuit	32	CONJ	Je conjugue les verbes en -er au présent	152
		ORTH	J'écris m devant m, b, p	194
4 Le secret de Lydia	34	CONJ	Je conjugue les verbes en -ger et en -cer au présent	154
5 La colère de Chloé	36	GRAM	J'utilise les pronoms personnels (2)	134
6 Où est Balthazar ?	38	VOCA	Je reconnais les registres de langue	236
		GRAM	J'identifie de quoi on parle et ce qu'on en dit	120
Mon enquête de lecteur : Qui parle dans le dialogue ?	44			
Expression orale : Inventer et jouer un dialogue	40	CONJ	Je conjugue les verbes être, avoir et aller au présent	156

Figure 16 : Extrait du sommaire du manuel Pépites français CE2 cycle 2 Programmes 2016 dans lequel un tableau de progression est proposé.

Dans la colonne de droite en figure 16, des formulations de phrases à la première personne explicitent l'objectif à atteindre lors de la lecture des textes dans la colonne de gauche. L'élève est amené à se focaliser en particulier sur la langue et minoritairement sur le contenu, mis en avant davantage par exemple par l'objectif « J'identifie de quoi on parle et ce qu'on en dit ».

Fantaparole 3, La Spiga Edizioni et Italiano più 3, Gruppo editoriale Raffaello

La structure et l'organisation de deux manuels de CE2 italiens adoptés par les enseignantes de l'école PAC pour l'enseignement de l'italien sont maintenant observées. Le premier, *Fantaparole 3*, inclut deux manuels distincts : l'un pour les lectures *Lettura* et l'autre, *Le laboratorio d'italiano*, pour approfondir et étudier la langue. Le premier manuel *Lettura* est constitué d'une sélection d'extrait de textes organisés selon les sections suivantes :

1. Bentornati ! : petit chapitre dédié à la rentrée et au récit autobiographique ;
2. Il mondo intorno a me : section consacrée à la thématique des expériences vécues et imaginées, avec une sélection de textes réalistes et fantastiques ;
3. Animali tra fantasia e realtà : sur les animaux réels et fantastiques et à travers la typologie de texte des contes de fées ;
4. Il mondo della fantasia : basé sur le monde de l'imagination et les fables ;
5. Lontano nel tempo : sur le voyage dans le temps et donc sur la structure du mythe ;

6. Il tempo cambia le cose : chapitre sur les choses qui changent dans le temps qui aborde les légendes ;
7. Giocare in amicizia : la thématique sélectionnée ici c'est le jeu et l'amitié et présente un type de texte appelé « regolativo » en italien et qui donne des instructions au lecteur ;
8. Il mondo dei grandi : chapitre sur le rapport entre les enfants et les adultes qui introduit le texte descriptif ;
9. Quante emozioni : section conclusive sur les sentiments et les émotions qui aborde le texte poétique.

Dans la marge inférieure du sommaire de ce manuel, une catégorisation par activité est également fournie, afin d'aider les élèves, mais surtout les enseignants à sélectionner plus facilement les pages à partir des compétences à développer :

1. Analyser le texte ;
2. Résumer ;
3. Comprendre ;
4. Ecrire ;
5. Exercices interactifs ;
6. Parcours d'écoute : à l'aide d'un CD-rom.

En revanche, le deuxième manuel, *Le laboratorio d'italiano*, de support à l'étude de la langue, est divisé en cinq chapitres :

1. Typologies textuelles ;
2. Compréhension ;
3. Résumé ;
4. Production ;
5. Grammaire.

L'étude de la langue est très différente ici si nous comparons la répartition proposée par le manuel français *Pépites*, puisque dans ce manuel italien c'est à la conception, à la structuration et à l'élaboration d'un texte que les quatre premières sections sont dédiées. Dans le manuel français, l'étude de la langue était en revanche construite au niveau de la phrase (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). D'ailleurs, en regardant le sommaire de ce deuxième manuel *Le laboratorio d'italiano*, nous constatons que la section

de grammaire n'est pas détaillée : elle est annoncée à partir de la page 98, mais n'est pas décrite comme les quatre autres sections qui la précèdent. Elle inclut pourtant trois sous-sections (orthographe, morphologie et syntaxe) qui se distribuent sur 70 pages, donc sur presque la moitié du manuel. La syntaxe qui aborde des notions telles que le complément, le prédicat, le syntagme, le sujet, nous permet là encore de constater une différence par rapport aux choix mis en avant par le manuel français *Pépites*. Dans ce dernier cas, la grammaire est limitée au mot (conjugaison, accords, vocabulaire, homophones, distinction de sons, etc...) et en partie à la phrase (ponctuation, forme affirmative et négative, déclarative ou affirmative). Mais la conception et la structuration d'un texte ne sont pas prises en considération.

Nous concluons cette première mise en comparaison des manuels de CE2 français et italiens avec un autre manuel italien adopté par les classes de CE2 de l'école FOR : *A come...a scuola insieme* ⁶¹. Il est constitué de trois manuels : un premier, *Discipline*, qui aborde de différentes disciplines et que nous ne détaillerons pas ici. Un deuxième, *Lettura*, avec une sélection de textes divisés par thèmes et dans lequel aucun point de grammaire est mis en relief dans le sommaire. Un troisième, *Riflessione linguistica + Scrittura*, divisé en deux macro-parties : *Scrivere senza errori* et *Scrivere bene*.

Il nous semble important de nous attarder sur cette opposition *écrire sans erreurs* et *bien écrire*, puisqu'elle nous aide à construire une première hypothèse entre ce qui constitue un bon texte en France et en Italie. Écrire sans erreurs d'orthographe ne signifie pas forcément bien écrire : au fait, dictionnaire, orthographe, morphologie et syntaxe sont présentés dans une première partie, alors que d'autres compétences à acquérir pour *bien écrire* sont organisées en six sections dans une deuxième partie :

1. Écrire des expériences personnelles : pour apprendre à raconter selon un ordre chronologique, à trouver un titre et à enchaîner des phrases ;
2. Écrire des récits fantastiques : pour inventer ou compléter des contes ;
3. Écrire un résumé : pour travailler sur les différents types de séquences, sur le discours direct et apprendre à résumer des légendes ;
4. Écrire une description : pour décrire des paysages, des endroits, mais aussi concevoir des schémas ;

⁶¹ *A come... A scuola insieme* pour le CE2 (classe terza) est constitué de trois manuels : *Riflessione linguistica + Scrittura*, *Lettura* et *Discipline*.

5. Écrire des images poétiques : pour travailler sur la poésie ;
6. Écrire pour informer : focalisé sur le texte informatif.

Sur la base de l'organisation du manuel français *Pépites*, un texte bien écrit ne semble correspondre qu'à un texte dépourvu d'erreurs. Le système linguistique français moins stable qu'en italien amènerait-il les maisons d'édition à ne focaliser l'apprentissage de l'écriture que sur la langue, en dépit d'autres compétences telles que la sélection et l'organisation du contenu ? L'absence de la section *Conjugaison* dans les manuels italiens de CE2 pourrait-elle être un indice de l'erreur la plus sanctionnée parmi les erreurs de surface dans la correction d'écrits d'élèves français ? Les difficultés qui caractérisent l'apprentissage de l'orthographe grammaticale sont probablement à l'origine du choix de réaliser une section entièrement dédiée aux sons qui pourraient représenter un obstacle pour l'élève. La conjugaison des verbes en italien ne pose pas plus de problèmes que d'autres apprentissages comme l'orthographe lexicale par exemple. En revanche, pourrions-nous supposer qu'une place particulière est accordée en italien au lexique et au choix du registre ?

2.3.2.2 En CM2 : le récit d'un événement

Nous avons décidé de construire notre comparaison de deux manuels de CM2, l'un français et l'autre italien, en nous focalisant en particulier sur la présentation du récit autobiographique ou d'un événement en général. En considérant la consigne de rédaction « Que feras-tu quand tu seras adulte ? », deux unités qui semblent s'y rapprocher le plus ont été analysées au sein des deux manuels.

Tout d'abord, la lecture des sommaires montre que le manuel français *Alouette* adopté par les classes d'une des deux écoles françaises (JLF) est un livre unique, alors que le manuel italien *Insieme si può* est constitué de deux ouvrages distincts (*Riflessione linguistica* et *Sussidiario dei linguaggi*⁶²). En ce qui concerne la conception du manuel, *Alouette* présente 12 unités thématiques, chacune incluant un point sur le langage oral, sur la lecture, sur la grammaire, l'orthographe, le lexique et l'écriture. Le dernier approfondissement sur l'écriture développé

⁶² Le premier sur l'étude de la langue et le deuxième sur les lectures

sur une page propose un premier paragraphe de phase d'observation, deux situations d'écriture de difficulté croissante, l'aide lexicale, une activité TICE⁶³ et un guide d'écriture.

1. Du mot à l'image ;
2. D'autres mondes ;
3. Fantastiques créatures ;
4. **C'est du vécu !** : L'objectif présenté dans cette unité est « Je raconte un événement que j'ai vécu ». Il ne s'agit pas d'une projection future, comme dans le cas de notre consigne, mais implique quand même le réinvestissement des connaissances personnelles du monde et met au centre du récit le sujet scripteur ;
5. A la une ;
6. Engagez-vous ! ;
7. Héros mythiques ;
8. Plus fort que tous ;
9. Drôles de héros ;
10. Il n'y a pas à en rougir ;
11. Cœurs de lion ;
12. Minute, papillon !

En ce qui concerne le manuel italien, pour comparer la présentation des récits autobiographiques, c'est le manuel sur les lectures (*Sussidiario dei linguaggi*) qui est pris en compte. Observons d'abord l'organisation en chapitres du manuel sur l'étude de la langue (*Riflessione linguistica*) :

1. L'orthographe ;
2. L'histoire de la langue ;
3. Le lexique ;
4. La morphologie ;
5. La syntaxe.

D'une part, la section sur l'histoire de la langue est très spécifique au contexte italien, caractérisé par la présence encore répandue des dialectes nationaux. D'autre part, une section entière a été dédiée à la syntaxe, majoritairement centrée en effet sur l'analyse de la phrase.

⁶³ TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Il s'agit d'outils et de produits numériques mis à l'œuvre dans l'éducation et dans l'enseignement

En ce qui concerne le manuel de lecture, il est constitué de onze sections réparties par objectifs qui constituent d'ailleurs le titre de chaque section (traduit ici en français) :

1. Recommencer ;
2. Connaître les récits réalistes ;
3. Connaître les récits fantastiques ;
4. Connaître les récits humoristiques ;
5. Connaître les récits de mystère ;
6. Connaître les récits historiques ;
- 7. Connaître les récits autobiographiques et biographiques ;**
8. Décrire ;
9. Connaître la poésie ;
10. Connaître les textes formatifs ;
11. Connaître l'information de masse ;
12. Connaître les textes argumentatifs ;
13. Connaître l'institution.

Si ce manuel italien dédie dix-huit pages au récit autobiographique, à ses spécificités, à des exemples de récits de ce type et à sa construction sans aborder des points de grammaire, le manuel *Alouette* ne lui en accorde que cinq. Le manuel français détaille d'abord quatre choix que l'élève doit accomplir pour bien construire un récit d'un événement qu'il a vécu et propose ensuite un seul exemple de texte, un témoignage historique. Quatre pages dédiées à la construction du récit et à la compréhension de ce texte précèdent des points de grammaire, développés sur sept pages, et une page de clôture de l'unité, dédiée à l'écriture. Certes, un livre unique doit être plus synthétique et il était prévisible d'observer un nombre d'extraits de textes plus limité.

Cependant, les huit textes proposés par le manuel italien par rapport à un seul exemple au sein du manuel français nous amènent à réfléchir sur l'importance accordée aux modèles de textes en Italie, précédemment évoquée. L'élève qui est invité de manière égale à la fin des deux unités française et italienne à rédiger un récit à la première personne disposera en contexte italien de plus d'exemples de structures et d'organisation de textes qu'en contexte français.

D'ailleurs, les points de grammaire mis en avant dans cette unité par le manuel *Alouette* ne sont pas directement réinvestis par l'élève dans l'écriture finale du récit : la conjugaison au présent de verbes en « -er » et en « -ir » est présentée, alors que nous aurions pu nous attendre aux

temps du passé. Les homophones grammaticaux et la notion de famille de mots sont également insérés dans cette unité, mais n'évoquent pas le thème de base de l'unité.

En conclusion, même dans la conception des manuels de CE2 et de CM2, la place de la langue (orthographe, grammaire, syntaxe) est différente dans les deux contextes linguistiques. En contexte italien, ce sont la production écrite et l'organisation des idées des élèves qui sont mises en avant plus rapidement dans la scolarité de l'élève. L'organisation des unités thématiques peut varier dans les deux contextes (répartition par compétences ou par thèmes), mais certaines constantes peuvent être dégagées. La syntaxe est mise en avant davantage au sein des manuels italiens et associée à un travail sur l'écriture et l'organisation du texte, alors que les manuels français insistent en particulier sur la conjugaison et sur l'étude du mot (sons) et de la phrase, sans étudier en parallèle la formation d'un texte.

2.4 Le geste de correction

L'évolution de la conception de la correction est strictement liée à l'évolution de la conception d'évaluation et d'élève. Si avec la notion de *correction* nous nous référons aux traces sur la copie, c'est-à-dire aux interventions des enseignants, l'évaluation englobe quant à elle l'idée de notation et donc de jugement des élèves sur la base d'un barème. Il est possible d'évaluer ou noter un écrit sans apporter de traces correctives sur la feuille, mais il est plus difficile de ne pas évaluer un texte lorsqu'on est en train de le corriger : la correction présuppose en effet le repérage de dysfonctionnements liés à la langue, au respect de la consigne ou à l'organisation du texte et du contenu. Même implicitement, la production de chaque élève se situe par rapport à la production des autres, mais c'est ce devoir qui est évalué et non plus l'individu. O. et J. Veslin rappellent qu'au « cours des années 50, [une] nouvelle conception d'évaluation, fondée sur la comparaison des performances observées aux performances attendues, et non plus sur le classement des élèves » a été mise en avant (1992 : 6). Les élèves sont en évolution continue et possèdent tous des connaissances que l'enseignant doit alimenter, mais aussi diriger et « remettre en cause » (*ibid* : 8).

Plus tardivement, l'apprentissage commence à être perçu en construction et en évolution, comme l'apprenant d'ailleurs, qui joue un rôle actif et n'est plus considéré comme « une entité statique » (*ibid* : 6). « L'évaluation scolaire ne vient pas mesurer, comme on le croyait, un apprentissage déjà réalisé : elle guide la progression vers des objectifs que l'élève ne peut pas percevoir clairement au départ » (*ibid* : 7), ce qui provoque des effets sur le type de discours instauré entre l'enseignant et l'élève à travers ses annotations correctives. Si d'un côté le

langage employé par le maître devient dans le temps moins dépréciatif vis-à-vis du jeune scripteur, de l'autre côté ses interventions restent parfois des « annotations difficiles à comprendre, vagues, trop abondantes, ambiguës » (*ibid* : 36) .

L'évaluation des acquis remplace l'évaluation de l'élève, mais les outils fournis à ce dernier lors de la correction restent encore trop hétérogènes et peu « formatifs » (Halté, 1984), en particulier en ce qui concerne les erreurs de langue. Selon Delforce, le type d'intervention le plus utile est celui qui souligne également « des points positifs, des réussites précises, qui sélectionne parmi les erreurs, celles qui sont “prioritaires”, [et] qui localise clairement l'erreur » (1986 : 45). À quoi faut-il faire attention donc lorsqu'on corrige un écrit d'élève : à la portée positive du commentaire, à la disposition claire des traces sur la feuille, à un équilibre entre les corrections linguistiques et les commentaires sur le contenu ? Selon l'âge de l'élève et son niveau scolaire, les priorités peuvent d'ailleurs évoluer, car si pendant les premières années d'école primaire, pour une correction efficace le rapport d'interaction enseignant/enfant est fondamental, pendant les dernières, l'enseignant peut se limiter au soulignement des erreurs ou au classement des catégories grammaticales concernées, afin que le scripteur s'auto-corrige (Fioroni, 1989)⁶⁴.

2.4.1 La trace : pluralité terminologique

Si l'apprentissage se met en place aussi à travers l'erreur, son identification, sa correction, quelles sont les traces qui permettent aux enseignants de le signaler ? Quelles pratiques de correction suggèrent-elles ? Plusieurs études ont observé les différentes interventions des enseignants dans une perspective descriptive et en relation à la norme scolaire et au *bien écrire* (Halté, 1984 ; Fournier, 1999). D'autres ont approfondi davantage l'interprétation du rôle de correcteur chez l'enseignant et ses représentations sur la copie qui pourraient être un indice de différentes « postures » (Pilorgé, 2008). Il s'agit de recherches qui ont de manière univoque mis en relief un nombre plus élevé d'interventions portant sur le code ; or lorsqu'on les questionne, « la majorité des enseignants affirme que l'usage de la langue n'intervient pas dans leur évaluation » (Boré & Bosredon, 2018).

⁶⁴ « L'insegnante deve sapere che ogni intervento correttivo deve indicare all'alunno senza ambiguità gli errori, deve stabilire i progressi fatti da ciascuno, deve individuare gli interventi di recupero in sostegno di chi ne ha bisogno, e deve stabilire anche una gerarchia degli interventi da fare. [...] Nei primi anni della scuola elementare, per una correzione efficace, è fondamentale il rapporto di interazione insegnante/bambino. Negli ultimi anni della scuola elementare l'insegnante può sottolineare gli errori, annotare a fianco le categorie a cui appartengono, invitare l'autore dello scritto a correggerlo »

Différencions d'abord les notions de *correction* et d'*évaluation* d'une production écrite : dans le premier cas, nous nous référons à l'ensemble de traces laissées par l'enseignant lors de la lecture et de la détection des dysfonctionnements au sein de la copie. Toutes les opérations d'écriture, les flèches, les soulignements et les commentaires verbaux ou non verbaux sont le résultat de la correction d'un texte. Plus souvent les travaux sur les traces des enseignants emploient le terme *annotations* (Halté, 1984 ; Delforce, 1986 ; David, Doquet & Rinck, 2018 ; Boré & Bosredon, 2018 ; Elalouf, 2016), n'indiquant dans certains cas que les commentaires verbaux (Bishop, 2005).

L'apport de la génétique textuelle et sa collaboration avec la textométrie ont contribué ensuite à déplacer de plus en plus l'attention vers les spécificités de chacune des « marques » (Boré & Bosredon, 2018) apportées dans le texte par l'enseignant. L'étude des traces verbales en particulier, des appréciations, des commentaires positifs et négatifs, en marge ou dans l'en-tête, a été de plus en plus associée à l'observation de tous les autres traits. La possibilité de les différencier dans la transcription et de les extraire à l'aide d'outils textométriques a ouvert le chemin vers une analyse plus détaillée des traces des enseignants et de leurs effets chez l'élève-scripteur. C'est le cas de notre recherche qui dispose d'un protocole de transcription très détaillé et du projet E-calm, dirigé par Claire Doquet, financé par l'ANR et qui réunit quatre laboratoires français (CIRCEFT-ESCOL, LIDILEM, CLESTHIA et CLLEERSS).

Les travaux sur les traces des enseignants emploient majoritairement les notions de *corrections*, d'*annotations*, de *marques*, mais aussi des termes comme « interventions correctives » (Pilorgé, 2008) ou « discours annotatif » (Fournier, 1999). Nous nous attardons sur le terme *annotations* qui est privilégié par la plupart de ces études, mais qui est utilisé dans notre recherche pour indiquer les fichiers en format texte que nous avons générés au moment de la transcription de nos copies d'élèves et de l'ajout de leur normalisation orthographique. Le fichier d'annotation est donc le résultat de l'étape de numérisation du manuscrit d'élève transcrit de manière semi-diplomatique, en préparation de l'étape d'exploitation numérique.

Pour indiquer en revanche l'ensemble de traces du stylo de l'enseignant dans le texte de l'élève, nous avons privilégié dès le début la notion d'*intervention* : il est légitime d'employer le terme *correction*, mais, comme nous le verrons, l'enseignant n'intervient pas uniquement pour corriger et signaler un dysfonctionnement. Si nous observons toutes les traces, y compris les commentaires positifs et le dialogue mis en place avec l'élève, il est plus approprié d'employer les termes d'*interventions* ou de *traces*.

Tous ces termes s'opposent de toute manière à la notion d'*évaluation* qui présuppose quant à elle un barème de notes et une mise en comparaison des productions écrites de chaque enfant, produites dans le cadre d'un devoir. Le geste de correction pourrait aboutir à un nombre élevé de traces laissées par l'enseignant et être associé tout de même à une évaluation positive du devoir. Mais il n'est pas rare d'observer l'emploi de cette notion en tant qu'hyperonyme de *correction*, pour mettre le focus sur l'attribution d'une note tout en indiquant le processus d'ajout de commentaires et de « jugements » (Serianni & Benedetti, 2016 : 38). C'est justement la formulation d'un jugement qui pourrait gêner les enseignants et être considérée au même plan que la note : ce qui témoigne de l'influence que la critique du système d'évaluation avancée par la Scuola di Barbiana en 1967 a eu sur plusieurs générations d'enseignants italiens. Et au sein de ce système d'évaluation nous retrouvons encore des traces d'un concept qui finalement s'est divisé en deux : la correction d'une part et l'évaluation d'autre part. Dans *Lettera a una professoressa* ce sont tout d'abord les commentaires des enseignants qui sont critiqués, car constitués souvent d'adjectifs sévères et d'appréciations négatives sur l'expression et sur le choix des idées.

2.4.2 Enseignant correcteur ou lecteur ?

Quelles sont alors les tendances et les spécificités du « sujet correcteur » (Pilorgé, 2008 : 179) ? Pilorgé met en évidence le fait que « dans l'activité de correction comme ailleurs, la relation pédagogique est fondée sur des rôles : on peut vraisemblablement opposer un lecteur de bonne volonté, coopérant, à un lecteur uniquement vérificateur » (*ibid* : 202). En matière de « coopération textuelle » (Eco, 1985 : 9), à la base de la compréhension et de l'« l'interprétation d'un texte » (*ibid* : 16), Umberto Eco définissait deux « stratégies textuelles » (*ibid* : 79), celle de l'« Auteur Modèle » (*ibid* : 80) et celle du « Lecteur Modèle » (*ibid* : 71). Un lecteur coopérant essaie de « remplir les espaces de non-dit » (*ibid* : 29) du texte défini en tant que « machine présuppositionnelle » (*ibid* : 29). Cependant, en contexte pédagogique, la place pour les présuppositions est moins importante et le « monde possible » (*ibid* : 34) de l'élève disparaît souvent derrière les compétences encyclopédiques de l'enseignant.

Le degré d'implication varie ainsi considérablement entre le « gardien du code » et un autre type de sujet correcteur identifié par Pilorgé sous l'étiquette de « lecteur naïf » (2008 : 300), qui questionne en revanche la représentation du monde et le vécu de l'élève. Si dans le premier cas, l'enseignant est un lecteur « vérificateur » qui intervient sur la langue, dans la plupart des cas sans essayer de comprendre d'abord la logique de l'enfant, dans le deuxième cas, il adopte

une posture similaire à celle du « Lecteur Modèle ». Le « gardien du code » corrige de manière quasi-automatique l'aspect formel du texte : il signale tous les dysfonctionnements liés à la norme linguistique, aux accords, à la ponctuation, aux majuscules, en mettant de côté le contenu. D'un point de vue des traces, il remplace le mot erroné, souligne et ajoute des abréviations pour indiquer le type d'erreur à l'élève (« MD, Gr, Tps, D »⁶⁵).

Le « lecteur naïf », naïf dans sa manière de coopérer à l'amélioration du texte d'un point de vue du contenu, de la structure, de la cohérence, pose des questions qui renforceraient le dialogue avec l'élève-auteur. Pourrions-nous affirmer qu'il existe une correspondance entre le « gardien du code » et le correcteur d'un côté et le « lecteur naïf » et la posture de lecteur de l'autre côté ? Pilorgé n'établit pas ce parallélisme puisque le correcteur et le lecteur peuvent intervenir dans les deux cas sur des dysfonctionnements de langue et de contenu. Cependant, nous observons souvent une posture de correcteur chez un enseignant qui privilégie l'aspect linguistique et formel du texte (« gardien du code ») que chez un enseignant attentif à la logique de l'élève, à ses idées, au contenu (« lecteur naïf »). Nous retrouvons une exception à ce cadre dans l'exemple de commentaire analysé par Pilorgé qui remettait en cause la présence improbable d'une échelle dans la chambre de l'élève scripteur : dans le commentaire « Invraisemblable: il n'y a pas d'échelle dans une chambre,... » (Pilorgé, 2008 : 125) le contrat de lecture adopté par l'enseignant n'est pas un contrat d'un lecteur standard, mais d'un lecteur « dominant » (Bourdieu, 1982), influencé avant tout par l'idée qu'il a sous les yeux une copie d'un apprenant et qu'elle comportera donc des erreurs à corriger. Il s'agit cependant d'un commentaire sur le contenu et non sur la langue.

C'est le regard de l'enseignant lecteur, plus attentif au discours et à la logique de l'élève, qui se concrétise de manière plus récurrente dans des interventions verbales qui commentent véritablement le texte : il « apparaît comme l'un des lecteurs possibles, au même titre que les pairs du scripteur » et son attention est « entièrement dirigée vers le conseil de réécriture et la suggestion de révision » (Pilorgé, 2008 : 86). En cas de détection d'un dysfonctionnement, l'enseignant lecteur se questionne et signale une difficulté de compréhension à l'élève. C'est le cas de commentaires du type « Je n'y comprends rien » qui impliquent un renvoi premièrement à son activité de lecteur et qui ne condamnent pas explicitement le texte, potentiellement revu par l'élève. Nous ne nous référons pas uniquement aux commentaires qui portent sur la sélection du contenu de la part de l'élève, mais aussi à des suggestions de type « Essaie de

⁶⁵ Mal dit, Grammaire, Temps, Dictionnaire

réécrire cette phrase en utilisant moins de mots familiers »⁶⁶ qui réduisent la distance entre l'élève et l'enseignant et permettent à ce dernier de « devenir une sorte de conseiller » attentif à ses exigences⁶⁷ (Fornara, 2016 : 261).

Quels seraient les effets de ces deux postures chez l'élève, auteur de son texte, au moment de la réécriture ? Cette tension entre le correcteur et le lecteur et un possible parallélisme entre le « gardien du code » et le « lecteur naïf » nous amènent à l'idée que la manière d'intervenir sur le texte du *lecteur* et ses commentaires seront plus attentifs à l'élève-auteur. Nous entendons par là que son geste de correction sera moins invasif et aura l'objectif de soutenir la production de l'élève, ses idées, sa contribution. Serafini mettait en avant déjà en 1985 l'importance de faciliter la mise en place d'une « *sicurezza comunicativa* »⁶⁸ chez l'élève pour qu'il puisse construire une « *autoimmagine* »⁶⁹ (1985 : 113). La surcharge d'erreurs corrigées peut même aboutir à une incapacité d'écrire et c'est donc l'élève le plus en difficulté qui devrait recevoir le plus grand nombre d'appréciations positives, pour qu'il puisse prendre confiance en lui (1985 : 114). Cette sûreté, cette confiance passe de la page blanche à l'élève en tant qu'auteur qui se sent de plus en plus capable d'écrire et de recevoir à ce moment-là plus de corrections même formelles.

Avec l'expression « rapport au texte » nous nous référons donc « à un lien que le scripteur construit avec son texte, une sorte de familiarité avec le contenu, mais aussi avec certains choix lexicaux » (Mazziotti, 2019b). Notre protocole de recueil prévoit l'interdiction de gomme et d'effaceur « afin que toutes les opérations de réécriture soient visibles par le scripteur lui-même et par le chercheur » (Meshoub-Manière et Collière-Whiteside, 2018 : 105), nous avait déjà donné l'occasion de réfléchir sur certains indices d'affectivité, de rapport entre l'élève et son texte. L'autocensure par exemple, vis-à-vis de ses biffures, provoquée par le rapport de « dominant/dominé » (Bourdieu, 1982) qui implique une duplicité de rôle, de l'enseignant et des élèves, et par l'influence des pratiques habituelles en contexte scolaire qui privilégient la remise d'une copie propre. La rédaction du texte s'organise et se déroule en effet en fonction des futures corrections de l'enseignant et des spécificités du texte attendu par l'enseignant :

⁶⁶ « Prova a riscrivere questa frase usando parole meno colloquiali » (Fornara, 2016 : 260-261)

⁶⁷ Suggestimenti del tipo « Prova a riscrivere questa frase usando parole meno colloquiali [...] se da un lato richiedono tempo per essere vergati sul foglio, dall'altro fanno sentire il docente vicino all'allievo e alle sue capacità di scrittura, andando dunque oltre l'idea che il docente sia solo un correttore e un valutatore, ma che possa diventare una sorta di consulente, attento alle esigenze del singolo » (Fornara, 2016 : 260-261)

⁶⁸ « Sûreté communicative »

⁶⁹ « Image de soi »

l'Auteur Modèle construit son texte, selon Umberto Eco, à partir des comportements interprétatifs du lecteur, ainsi que de ses possibles convictions. Dans notre cadre pédagogique, même la mise en forme du texte attendue par l'enseignant est concernée : lors de la première rédaction cette tendance à contourner l'emploi de stylos non effaçables a été sans doute plus répandue. L'annonce d'une phase de correction des enseignants préalable à la réécriture serait sans doute à l'origine d'une première altération du rapport au texte chez l'élève, lequel adopte certains choix en fonction du lecteur.

D'un point de vue du contenu sollicité, le sujet de rédaction amène d'ailleurs l'élève à organiser son texte sur la base de choix intimes : il s'agit d'imaginer et de raconter une journée d'adulte qui pourrait avoir lieu dans l'avenir, ce qui favoriserait plus que d'autres consignes la création d'une relation profonde entre le scripteur et le texte. La sélection des activités décrites pendant la journée, le choix du métier et des personnes qui apparaîtront dans le récit ne constituent qu'une partie du contenu que l'élève pourrait évoquer et à laquelle l'enseignant devrait être attentif lors de la correction. Un nombre excessif d'interventions pourrait briser en effet ce rapport entre le scripteur et le texte et l'amener vers l'abandon du premier écrit en faveur d'une nouvelle rédaction, complètement différente. Nous nous référons, comme nous le verrons, aux corrections de type formel qui portent sur la langue et qui pointent en particulier toutes les erreurs d'orthographe. En revanche, des interrogations en marge qui questionnent l'élève sur le contenu ou des commentaires appréciatifs dans l'en-tête ou en bas de page permettraient à l'enfant de comprendre davantage que son récit a été véritablement lu. Ce type de traces typiques de l'enseignant-lecteur contribuent à déclencher une réflexion chez le jeune scripteur et une remise en question de son premier jet vers une amélioration de ce dernier.

2.4.3 La correction : perceptions des enseignants

Une multiplicité de traces de correction apposées par une multiplicité de stylos et de styles différents : qui se cache derrière la correction et de quelle façon ce correcteur perçoit-il le geste de correction ? Très peu d'indications sont fournies aux enseignants en formation qui débutent leur carrière et qui mettent au point pour la première fois une méthodologie de correction sur la base des spécificités de la classe avec laquelle ils se confrontent. Avant de corriger un texte, il faut réussir d'abord à faire entrer les élèves « dans les tâches d'écriture, à faire en sorte qu'ils s'y impliquent suffisamment pour accepter le travail pénible qu'impose un projet d'écriture et une série de révisions de leur texte initial » (Bucheton & Chabanne, 2002 : 126). D'ailleurs, la correction d'un texte en cours d'évolution, qui prévoit une deuxième écriture, pourrait être

complètement différente d'une correction d'un texte pour lequel la consigne ne demande pas expressément une réécriture à l'élève. Si ce dernier est amené à produire une deuxième version de son texte, nous pourrions supposer que l'enseignant choisisse de corriger de manière plus massive les aspects du texte qu'il considère les plus importants au moment de la réécriture.

L'influence du contexte scolaire semble de nouveau mise en cause, en particulier en ce qui concerne la pression liée à une correction idéale de toutes les erreurs d'orthographe. Comme nous avons souligné précédemment, l'orthographe expose qui ne la domine pas à « une forte sanction sociale » (Serianni & Benedetti, 2016 : 135) : il est difficile alors de sélectionner une quantité limitée d'erreurs qui en revanche pourrait permettre à l'élève de ne se concentrer que sur cette petite quantité d'erreurs et de les comprendre (Serafini, 1985 : 113). L'enseignant pourrait juger important, dans un premier temps, de fournir à l'élève des commentaires qui portent sur le contenu, sur la cohérence, sur l'organisation du texte, mais dans la correction il reste attaché en revanche à l'aspect formel de la production.

Il est d'ailleurs difficile de construire une conscience adéquate du geste de correction, alors qu'elle apparaît « comme une “pratique invisible” » (Pilorgé, 2008 : 289), peu discutée, peu relevante. La plupart des enseignants associent la pratique de correction à « une image marquée par un vécu très négatif » et la définissent comme « une activité fastidieuse, démoralisante, difficile mais incontournable » (Delforce, 1986 : 4). Elle est « ordinaire », « quotidienne », mais « méconnue » et « chronophage », ce qui contribue à une attitude peu ouverte aux confrontations et au partage des émotions avec les collègues et qui réduit les possibilités de s'interroger sur les fins de la correction et sa compréhensibilité aux yeux de l'élève (Doquet & Pilorgé, 2020). L'impression qui émerge lors de l'analyse des interventions des enseignants est parfois qu'elles ne sont pas adressées aux élèves : d'un point de vue quantitatif, elles submergent souvent l'intégralité de la feuille et d'un point de vue qualitatif, elles risquent d'être peu claires de manière trop récurrente. Les objectifs de la correction d'un texte scolaire sont toujours les mêmes ou varient-ils en fonction de la consigne ? Le grand nombre d'interventions qui portent sur la langue plutôt que sur le contenu laisse supposer que la détection « de manques ou de réussites par rapport à des normes linguistiques, qu'elles soient phrastiques, discursives, textuelles » (Bucheton & Chabanne, 2002 : 124) non seulement soit plus facile mais aussi plus important selon l'enseignant. En revanche « on sait beaucoup moins bien analyser en positif les réussites des élèves, la singularité de leurs textes, l'inventivité qu'ils manifestent, le développement cognitif, culturel qu'ils montrent, leur familiarité ou non avec l'écriture » (*ibidem*). Alors que dans une tâche de réécriture, ces derniers aspects devraient être même plus

utiles à signaler et à soutenir pour faire avancer le texte, nous retrouvons encore un nombre beaucoup plus élevé de corrections d'erreurs de surface. Les mêmes erreurs d'ailleurs que « l'activité de révision du scripteur » détecterait avant de la remise du devoir, qui « concerne tous les domaines du texte (syntaxe, ponctuation, orthographe, textualité, référent,...) » et qui toutefois est susceptible de varier selon le niveau de l'élève (Pilorgé, 2008 : 53). D'un point de vue de l'enseignant correcteur « gardien du code », la correction devient en fait « une activité mécanique et fastidieuse de vérification qui suscite l'*ennui* », alors qu'elle pourrait être perçue de manière différente si elle était entièrement destinée à la progression de l'élève (Delforce, 1986 : 12).

Nous concluons ce chapitre en mettant l'accent sur les « divergences lisibles dans les traces portées sur les copies d'élèves » et donc sur l'hétérogénéité des pratiques « plus ou moins volontairement adoptées » (Pilorgé, 2008 : 286). Chaque enseignant se focalise sur certains aspects du texte qui pourraient varier selon la consigne de rédaction, le niveau de l'élève, les objectifs didactiques. La quantité des traces dépend également de ces facteurs et il serait donc trop ambitieux de vouloir attribuer à chaque enseignant une seule posture corrective et un seul type d'intervention sur la feuille.

Il est évident que l'enseignant apporte de manière volontaire tous ses signes et toutes ses corrections, mais la place qu'il veut accorder à la langue correspond-elle à celle qu'elle occupe véritablement une fois le texte corrigé ? Ou d'une certaine manière existe-il un côté involontaire dans la correction, dicté par l'influence du contexte scolaire, comme nous l'avons vu, et du rôle du correcteur ?

« La quasi-absence de mention de la correction des travaux écrits dans les textes officiels » (*ibid* : 288) contribue davantage à la multiplication des types de traces de correction sur la copie. Certes, les recherches sur les émotions des élèves en rapport avec l'encre rouge et son pouvoir de sanctionner avant même que l'élève observe l'erreur détectée ont franchi les premiers pas vers une volonté d'augmenter la prise de conscience des enseignants. Le vert, le rose, le bleu et même le crayon ont de plus en plus remplacé le stylo rouge, dans le but de limiter l'impact visuel parfois traumatisant chez l'élève. Cependant, l'attention à la sélection du type de traces et à leur quantité demeure insuffisante.

Lorsqu'on les interroge, les enseignants sont d'accord sur le fait que d'autres capacités linguistiques progressent indépendamment de la maîtrise de l'orthographe (richesse lexicale, maîtrise de la syntaxe, « aisance expressive ») (De Mauro, 1977 : 60-63). C'est ce que nous

observerons également lors de l'analyse des réponses à notre questionnaire proposés aux enseignants qui ont participé à notre recueil. Cependant, l'analyse de leurs interventions sur le texte de l'élève semble oublier souvent le « rapport à l'écriture » que chaque enfant construit au moment de la rédaction (Bucheton & Chabanne, 2002 : 124).

Conclusion

Lors d'une étude comparative de productions écrites recueillies en contexte italien et en contexte français, une attention particulière doit être accordée aux possibles variables qui entreraient en jeu lors de la constitution du corpus. Si d'un côté, le CE2 et le CM2 peuvent être considérés comme deux niveaux de césure à l'école primaire en France et en Italie, la sélection d'établissements scolaires comparables du point de vue du contexte social n'est pas dépourvue d'obstacles. L'organisation des établissements au niveau national et la mise à disposition des informations les concernant ne sont pas les mêmes ; la composition des classes, interne à chaque école, peut également varier et prévoir par exemple des classes de double niveau, observées dans l'une des deux écoles primaires françaises participant à la recherche. En outre, les pratiques d'enseignement de la langue et de l'écriture varient non seulement d'un contexte linguistique et didactique à l'autre mais aussi d'un enseignant à l'autre, au sein du même établissement. Malgré nos efforts pour limiter le plus possible le nombre et le type de variables qui pourraient interférer avec l'analyse, un nombre d'élèves et de classes plus bas a été observé en contexte français. Néanmoins, afin de proposer un cadre de travail unique pour toutes les classes françaises et italiennes, un protocole de passation, basé sur une consigne de rédaction commune aux deux populations d'élèves, a été conçu.

Après avoir constaté la place importante accordée aux connaissances de la langue dans la maîtrise de l'orthographe française et dans les Programmes français, la mise en comparaison de l'organisation en chapitres proposées par trois manuels scolaires italiens et deux manuels français confirme en contexte français la référence aux règles grammaticales plus récurrente qu'en contexte italien. Le renvoi à une réflexion explicite sur la langue semble être moins évoqué au sein des manuels italiens qui insistent davantage sur la production écrite et l'organisation des idées de l'élève.

L'enseignant, qui vérifie la conformité de cette production écrite et qui confronte ses représentations du monde avec celles de l'élève, est le premier destinataire du texte. Si le système linguistique de référence est sans doute le principal outil à disposition pour intervenir dans le texte, en cas de difficultés graphophonologiques plus importantes, le nombre

d'interventions attendues chez l'enseignant est plus élevé. L'incidence du système linguistique est visible en effet lorsqu'on s'intéresse également aux traces des enseignants, repérées au sein des productions écrites des élèves. Le nombre et le type d'interventions, que nous détaillerons plus loin, révèlent la place accordée au code, souvent pas encore normalisé au sein des écrits scolaires et offrent plus en général des indices sur le degré d'implication de l'enseignant dans la tâche de correction. Très chronophage et liée à une perception majoritairement négative chez les enseignants, la pratique de correction semble être trop souvent « mécanique » et très marginalement destinée à la progression de l'élève.

Partie II : Cadre méthodologique et analyse du corpus

Chapitre III : L'apport du numérique

3.1 Retracer le cheminement de l'écriture

« Se paragoniamo il linguaggio a un'altra attività comune e diffusa tra gli uomini, per esempio al muoversi nello spazio, potremmo dire che il parlare oralmente rassomiglia al camminare, lo scrivere rassomiglia al fissare su una carta la mappa del cammino percorso. » (De Mauro, 1977 : 59)⁷⁰.

Cette comparaison de l'activité d'écriture au fait de « fixer sur un plan le chemin parcouru », proposée par Tullio De Mauro, nous permet d'introduire une approche révolutionnaire au texte et au statut de texte. Avec les travaux de Louis Hay, l'un des fondateurs de la critique génétique, un glissement d'intérêt du texte final vers la construction du processus d'écriture commence à émerger. Il fut le premier à travailler sur les manuscrits de Heine, repris par Jean-Louis Lebrave dans le cadre de sa thèse soutenue en 1979, et à se dédier à « l'exploration de tout ce qui désormais sépare l'œuvre ou le texte, produit fini et clos, des chemins obscurs et complexes de son engendrement » (Beugnot, 2003). Un « mode nouveau d'analyse des œuvres littéraires » se met en place, nettement en contraste avec la vision structuraliste et en faveur d'une mise en valeur de la « conscience linguistique » derrière la production d'un texte (Doquet, 2003 : 58) : quels sont les indices qui nous suggèrent les processus mentaux impliqués dans la rédaction d'une production écrite et quelles traces laissent-ils sur la feuille ? L'étude du manuscrit et de la construction du texte a ouvert un nouveau chemin vers l'interprétation de l'œuvre et a donné accès à un objet d'analyse que le linguiste Noël définit « avant-texte » (1972). C'est une véritable étude génétique du texte qui s'est mise en place et qui s'est intéressée aux choix et aux étapes qui précèdent la version définitive du texte, conçu, quant à lui, « en tant que reflet d'un cheminement intellectuel » (Doquet, 2003 : 62).

Si l'objet d'étude de la philologie était le « texte », conçu en tant qu'« entité stable, invariante et synchronique », la génétique textuelle s'attache en revanche « à la genèse d'un texte, autrement dit à son processus de création. Elle n'accorde pas a priori de supériorité axiologique au texte publié plutôt qu'au manuscrit, à ce qui est conservé plutôt qu'à ce qui est biffé : le

⁷⁰ Si nous comparons le langage à une autre activité commune et diffusée chez les hommes, telle que le déplacement dans l'espace, nous pourrions affirmer que parler à l'oral se ressemble à l'action de marcher, alors qu'écrire se ressemble au fait de fixer sur un plan le chemin parcouru

manuscrit est abordé sans perspective téléologique » (Testenoire, 2017). Il « n'est en aucun cas envisagé pour lui-même mais » s'inscrit dans un contexte social, historique et perceptif précis qui contribue à la considération du manuscrit en tant qu'espace non « clôturé ». D'un point de vue « spatial » et « matériel » également, car le « manuscrit n'est potentiellement jamais fini », mais aussi d'un point de vue « temporel », « puisque les traces de l'écriture ne sont pas toujours le fruit d'actes contigus mais que parfois des mois, des années les séparent » (Doquet, 2013 : 33- 53). Afin d'essayer de saisir les spécificités de chaque écrit, les intentions de l'auteur, la construction de sa pensée, ce sont les opérations d'écriture les traces qui méritent d'être étudiées. Derrière elles, se cachent des activités telles que « écrire, relire, biffer, remplacer, ajouter » (Lebrave 1983 : 15) donc des « gestes simples », selon C. Oriol-Boyer dans la préface à *Les brouillons d'écoliers* de C. Fabre, mais qui « ne sont ni ordonnées ni homogènes » (Fuchs et al., 1980 : 10). Ils sont pourtant très récurrents, puisqu'ils constituent une expérience que tout scripteur, non seulement écrivains et poètes, peut affirmer d'avoir vécue : les idées se construisent au fil de l'écriture, elles évoluent et leur réalisation à l'écrit peut ne plus satisfaire l'auteur qui intervient alors pour effectuer un nouvel essai. Les opérations d'écriture au sein du manuscrit nous permettent en effet d'avancer des hypothèses sur la construction du texte mais aussi sur le parcours réflexif du scripteur.

Ces considérations sont à l'origine d'une ouverture de la génétique textuelle vers l'écriture scolaire, puisqu'au sein des copies d'élèves nous retrouvons la plupart des opérations d'écriture présentes dans les manuscrits d'écrivains. L'étude et la compréhension de la mise en place du processus d'écriture chez les élèves se sont révélées une étape essentielle pour l'avancement de la pédagogie de l'écriture et plus en général des recherches en didactique. Si d'un côté, en contexte scolaire, c'est la version définitive, propre, linéaire et privée de biffures qui est mise en avant par l'enseignant et recherchée donc par les élèves, d'autre côté, c'est l'étude du brouillon et de l'*avant-texte* qui est privilégiée par la recherche. Il s'agit de deux dimensions caractérisées par une hétérogénéité de phénomènes scripturaux souvent difficiles à ordonner d'un point de vue chronologique. Dans les manuscrits littéraires et dans les manuscrits scolaires, l'auteur construit son texte tout en procédant à des allers-retours entre la feuille, donc la phrase en construction, et ses idées, donc le concept qu'il veut exprimer et qui prend forme au fil de l'écriture. Dans les deux cas, il n'est pas rare qu'il change d'avis, qu'il se corrige, qu'il s'autocensure : la biffure, l'ajout et le remplacement sont des manifestations de cette évolution de la pensée. Une pensée qui pourrait correspondre chez l'élève à l'appropriation d'une certaine règle grammaticale et donc à une hésitation qui suscite l'intérêt des chercheurs.

Le seul moyen efficace de retracer la construction du processus d'écriture et de le rendre exploitable à l'aide de logiciels de textométrie est la transcription de toutes les opérations d'écriture au sein du manuscrit. Nous nous intéresserons tout particulièrement à l'ajout, à la biffure et au remplacement, en mettant de côté le déplacement qui est une opération très peu fréquente dans les productions d'élèves (Fabre, 2002 ; Meunier, 2016 ; Similowski, 2018). Mais si le déplacement d'un certain segment de texte d'un endroit à un autre n'est pas récurrent au sein d'une même copie, il peut plus fréquemment se vérifier lors du passage du premier jet à la version définitive du texte. La suppression ou l'ajout d'une ou plusieurs phrases par exemple, pourrait faire glisser un concept ou un élément qui apparaissait à un certain endroit dans le premier jet et qui semble déplacé dans la deuxième version. Mais s'agit-il vraiment d'un déplacement ? La transcription génétique que nous mettrons en avant se limite en effet au manuscrit, donc dans ce cas spécifique, aucun déplacement ne sera mis en évidence ; ce n'est que dans la deuxième partie de notre analyse que nous nous intéresserons aux modifications apportées au premier jet lors de la réécriture.

3.1.1 L'apport du numérique dans les sciences du langage

Avant même de fixer un protocole, la transcription à la main, sur une feuille ou sur un éditeur de texte, constitue en effet une première approche au manuscrit très utile pour la compréhension de la spatialité du texte, de la chronologie des opérations d'écriture et des auteurs multiples qui se cachent derrière. « Explorer un corpus [...] en parcourant le texte, tout simplement page après page, et en faisant apparaître au besoin quelques annotations » permet de diriger en amont l'exploitation automatique (Poudat & Landragin, 2017 : 15). Les avantages et les bénéfices apportés par le numérique ont en effet été révolutionnaires : nous nous référons d'abord à la numérisation des manuscrits, aux scans, mais surtout à la possibilité de générer des transcriptions informatiques, à partir de différents langages et protocoles.

Le numérique a impacté les disciplines et les sciences humaines au point qu'un nouveau champ de recherche est en train de s'imposer depuis quelques années. Les « digital humanities » ou en français les « humanités numériques » selon une « [...] expression [...] aujourd'hui largement utilisée dans le monde académique de la recherche en sciences humaines et sociales [...] recouvrent un ensemble de pratiques de recherche à l'intersection des technologies numériques et des différentes disciplines des sciences humaines » (Dacos & Mounier, 2015 : 5-7).

Nombreux contenus, corpus, bases de données ont basculé en ligne depuis les années 1990, sous différentes formes et transcrits en différents langages, prêts à l'exploitation informatique. Grâce aux outils de traitement automatique des langues (TAL), les humanités numériques sélectionnent et appliquent les techniques et les fonctions les plus adaptées à l'exploration et à l'analyse de ces contenus. Une collaboration stricte entre différentes disciplines caractérise néanmoins l'expansion de tous ces deux nouveaux domaines de recherche : informatique, linguistique, lexicographie, traduction, psychologie pour en citer quelques-uns.

Le choix d'une démarche s'impose d'ailleurs en fonction de la place accordée aux questionnements de recherche par rapport à l'observation informatique. Par exemple, une « linguistique guidée par le corpus » s'oppose à une « linguistique fondée sur le corpus » : si dans le premier cas, la « démarche inductive [...] implique [...] le fait que le chercheur ne cherche pas à formuler d'hypothèse avant de regarder les données », dans le deuxième cas, « le chercheur a déjà en tête une hypothèse linguistique avant d'aller regarder ce qu'il en est en corpus ». Il s'agit alors d'une « démarche déductive » (Poudat & Landragin, 2017 : 30-31).

Mais le type de démarche d'analyse est tout d'abord liée aux choix de transcription : transcrire un manuscrit implique par exemple des choix liés aux éléments et aux aspects du texte que nous désirons traiter dans l'étape d'analyse. Indépendamment du protocole (propre à chaque groupe de recherche, arbitraire, ou plus répandu comme le langage XML-TEI) et du format informatique de transcription, il est nécessaire de connaître les spécificités du manuscrit que nous traitons. En ce qui concerne les copies d'élèves, par exemple, à la chronologie des opérations d'écriture s'ajoute souvent, dans le premier jet de l'élève, la présence du trait de l'enseignant-correcteur. Il est possible d'ailleurs en contexte scolaire que les élèves travaillent en binôme ou en petits groupes pour rédiger un seul texte ou qu'un élève lise et corrige la production écrite d'un pair. Comment prendre en compte tous ces aspects lors de la transcription et les rendre disponibles une fois que nous ne disposerons plus du manuscrit original ?

Tous les groupes de recherche en France et à l'étranger qui s'intéressent aux écrits scolaires et qui se distinguent pourtant par leurs questionnements et objectifs de recherche variés et hétérogènes, se sont confrontés à un moment ou à un autre aux difficultés de transcription qui les ont obligés à avancer des choix et souvent à accepter la perte d'un certain nombre d'informations. L'une des ambitions de notre étude est alors de proposer un riche éventail de cas spécifiques à notre corpus de recherche pour lesquels nous avons avancé de possibles choix de transcription. Nous nous sommes appuyés tout particulièrement sur le travail de conception d'un protocole de transcription qui a vu collaborer cinq laboratoires français (CLESTHIA,

CLLE, LIDILEM, EMA, ADEF) et qui a été complété dans le cadre du projet EcriScol (Paris 3).

Nous approfondirons dans le chapitre suivant les informations perdues dans le cas spécifique de la transcription de notre corpus, mais il est important de définir d'abord la notion de spatialité du texte, c'est-à-dire la disposition du matériau verbal et non verbal sur la feuille. Il s'agit en effet de l'aspect qui est le plus souvent sacrifié précisément dans le cas d'une transcription dite *linéarisée* : elle s'oppose à la transcription dite *diplomatique* qui vise à une « reproduction mimétique » du texte, donc à une transcription fidèle de la disposition et des choix typographiques de tous les éléments du manuscrit (Testenoire, 2017). La transcription diplomatique constitue en effet un format non utilisable d'un point de vue textométrique, mais qui reproduit de manière objective le texte en question. Il ne nécessite pas de protocole de transcription précis, puisque ce sont les traits exacts mis en place par l'auteur pour marquer un ajout ou une biffure dans le texte qui sont transcrits.

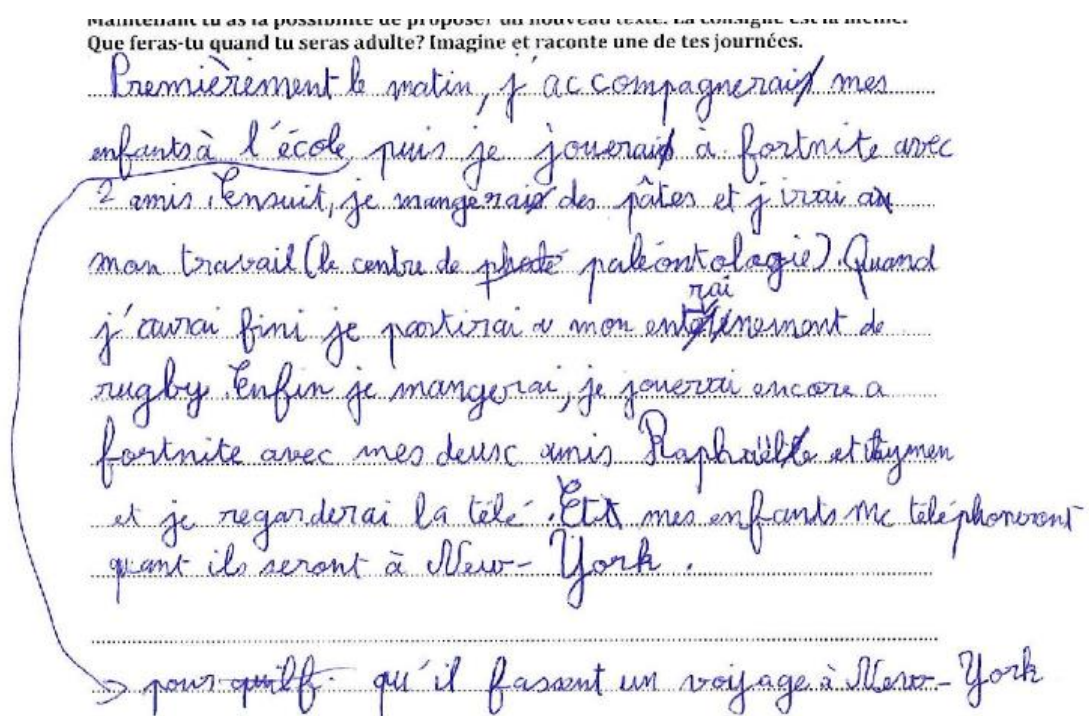


Figure 17 : Exemple d'un ajout en bas de page au sein d'un manuscrit d'un élève français de CM2.

Dans ce manuscrit, un ajout en bas de page qui est resitué par l'élève dans la deuxième ligne après le constituant de la phrase « à l'école ». Si nous procédons à une transcription diplomatique, la flèche qui permet à l'élève de mettre en place l'ajout sera maintenue, ainsi que la phrase en bas de page « pour qu'ils qu'il fassent un voyage à New-York ».

La transcription linéarisée permet en revanche de « transcrire tous les signifiants graphiques présents sur le manuscrit dans une ligne continue de signes. Ce qui est hors ligne est linéarisé à l'aide d'un codage typographique » (Testenoire, 2017). Si nous faisons toujours référence à l'exemple d'ajout en figure 17, nous supprimerons la flèche, mais nous veillerons à resituer la phrase ajoutée en bas de page en correspondance de l'endroit où cette flèche commence. Selon notre protocole de transcription, nous transcrivons alors les premières deux lignes du manuscrit de la manière suivante :

Premièrement le matin, j'accompagnerai[s] mes

*enfants à l'école <pour [quilf]<qu'il> fassent un voyage à New-York> puis je jouerai[s]
à fortnite avec*

Le critère de spatialité entre en jeu également dans l'observation de la distribution et de la « localisation des interventions » (Doquet & Pilorgé, 2020) des enseignants. De quelle manière les enseignants disposent leurs corrections et leurs commentaires sur la feuille, en occupant « les “marges”, marge haute, basse et de côté » et l'« l'interligne » (Doquet & Pilorgé, 2020) ? La disposition des traces peut en effet impacter leur compréhension et donc influencer les choix de réécriture de l'élève. Les ajouts dans l'interligne risquent d'être moins lisibles que les commentaires dans l'en-tête, par exemple, mais ils seront plus facilement intégrés dans le texte de l'élève. Le défi du scripteur-apprenti consiste, nous l'avons vu, en disposer de manière linéaire des idées sur la feuille, organisées selon un « séquençage spatial » qui reproduit le « séquençage temporel » perçu autrement à l'oral (Mahrer, 2014). L'enseignant s'introduit donc dans un espace qui suit une « linéarité syntaxique » (Anis, 1983) et des règles spatiales imposées par l'auteur : en général « l'espace de la page est [...] occupé au centre par la production de l'élève » (Doquet & Pilorgé, 2020). Le travail fondateur de Jacques Anis avait mis en évidence à travers le concept de « vi-lisibilité » l'idée que « les formes graphiques » au sein d'un « calligramme », par exemple « sont un corps signifiant intégré aux isotopies textuelles » et « que la lettre, la ponctuation, la spatialisation produisent de la signifiante » dans le texte (1983). Parallèlement, dans le cas des copies d'élèves, la distribution des interventions de l'enseignant participe à l'ajout de signifiante, en particulier vis-à-vis du jeune scripteur destinataire de ses corrections. L'apport de traces altère le texte original sur la base aussi de leur disposition dans la feuille : nous faisons l'hypothèse qu'une flèche qui relie de manière assez précise l'erreur et

le commentaire de l'enseignant construit différemment le sens par rapport aux soulignements simples, parfois « sans délimitation syntaxique précise » (Elalouf, 2016) des erreurs d'orthographe dans le texte.

3.1.2 Les questionnements de transcription en amont

Il est important de définir en amont « ce pour quoi on transcrit, [...] ce que l'on transcrit [et] ce avec quoi on transcrit », c'est-à-dire respectivement les objectifs de transcription, ses destinataires et ses finalités ; les spécificités du manuscrit (temps d'écriture, multiplicité de scripteurs, etc.) ; et « les technologies mobilisées et le support final [...] papier ou numérique » (Testenoire, 2017). Ces trois aspects contribuent en effet à la définition du protocole de transcription, à sa complexité et à sa mise à jour. Dans le cadre du projet EcriScol (Doquet & Fleury, Sorbonne Nouvelle), le protocole de transcription qui a été élaboré dans l'objectif de transcrire des productions d'élèves du Cours Préparatoire au niveau universitaire, a été soumis à ce propos à un grand nombre de modifications. Depuis 2013, une équipe de chercheurs, linguistes, didacticiens et informaticiens, de doctorants et d'étudiants collaborent pour la constitution, la transcription et la mise en ligne d'une base de données qui compte aujourd'hui 2099 copies d'élèves. Elle est disponible en accès libre en ligne⁷¹ où il est possible de télécharger également les bases textométriques destinées aux enquêtes informatiques à l'aide du logiciel en ligne iTrameur⁷², élaboré par Serge Fleury à l'Université Sorbonne Nouvelle.

Après une première lecture d'une copie d'élève, nous pourrions avoir l'impression de traiter quelque chose de simple, de connu, et donc de facilement transcrivable. Dans les cas les plus complexes, à un premier jet en bleu de l'élève, se succèdera l'intervention de l'enseignant généralement en rouge et parfois une révision de l'élève en vert dans un troisième temps d'écriture. La conception du protocole pourrait alors dépendre uniquement d'un facteur temporel et d'attribution des opérations d'écriture : mais le repérage des différents acteurs et de l'ordre chronologique de leurs interventions est-il dépourvu d'obstacles ? Pour trouver une réponse et pour comprendre tous les enjeux qui se cachent derrière cette étape importante de la transcription, il faut tout simplement commencer à transcrire.

⁷¹ <http://syled.univ-paris3.fr/ecriscol/CORPUS-TEST/>

⁷² <http://www.tal.univ-paris3.fr/trameur/iTrameur/>

L'observation d'une copie d'élève fait émerger des questionnements de recherche variés sur la langue, sur la cohérence ou sur la structuration du texte auxquels on peut répondre à travers la transcription et l'extraction d'éléments précis dans le texte. Cependant, au moment de la transcription, il n'est pas envisageable de tout transcrire : certains questionnements trouvent une réponse immédiate dans le protocole qui guide les transcribers dans leur travail, mais l'outil de transcription impose des contraintes et des limites qu'il est important de recenser.

Indépendamment du langage de codage, le protocole de transcription propose un balisage à partir des phénomènes observés au sein du manuscrit. Le transcriber pourra ainsi reconnaître et différencier les opérations d'écriture simples (ajout, suppression, remplacement), les dessins, les interventions des enseignants ou les différents temps d'écriture. Mais il existe aussi des cas particuliers, plus complexes qui en revanche méritent une réflexion plus approfondie lors de la conception même du protocole : les écrits scolaires peuvent présenter en effet des cas d'accumulation de procédures d'écriture et être surchargé de corrections de l'enseignant. L'on se retrouve ainsi « tiraillés entre deux exigences : la fidélité au texte brut et la lisibilité de son rendu par écrit » (Roubaud, 2017).

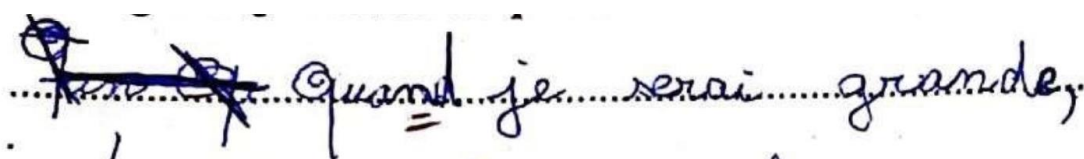


Figure 18 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E21-V1).

Dans cet exemple, l'élève supprime « Qun » et après « q », avant d'écrire « quand » : s'agit-il de deux suppressions ou d'une seule suppression suivie d'un ajout ? Des interventions des enseignants peuvent également compliquer la phase de transcription : c'est le cas par exemple des soulèvements réalisés avec un trait imprécis sous le mot qui semble porter sur une ou plusieurs lettres.



Figure 19 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E11-V1).

Même la transcription qui se veut la plus fidèle au texte doit tenir compte des zones d'incertitude que l'interprétation personnelle du transcriber essaiera d'éclairer. Dans cet extrait, nous

observons des soulignements qui indiquent deux erreurs de segmentation et qui pointent de manière claire l'endroit de l'erreur, mais d'un point de vue de la transcription ces traits portent sur quelles lettres ? Dans le cas du verbe conjugué « appelé » (pour reprendre l'orthographe de l'élève), le soulignement porte-t-il sur le tiret et sur le « l » et sur le « r » ou inclut-il également le dernier « é » ? Un exemple similaire qui pourrait mettre en difficulté le transcrip-teur est le déterminant « mai » (*mes*) au sein duquel l'enseignante ne semble souligner que la lettre « a », alors que l'erreur d'orthographe porte sur la réalisation orthographique du son /e/ et concerne en effet le graphème /i/. Malgré les efforts pour concevoir des protocoles de transcription homogènes et détaillés, il faut donc prendre en compte l'interprétation de chaque transcrip-teur qui traite le manuscrit et transcrit les opérations d'écriture et considérer dans les cas plus particuliers et problématiques une possible variation des transcriptions.

3.1.3 Le protocole EcriScol

3.1.3.1 Présentation du protocole

Pour transcrire notre corpus de recherche, nous nous sommes basée sur le guide de transcription initialement utilisé pour transcrire la base de données EcriScol et présenté dans sa version intégrale en Annexe 3. Le protocole définit et décrit « les quatre opérations de la génétique textuelle (ajout, suppression, remplacement, déplacement) » (Doquet, 2006 : 46), et aborde les cas particuliers de transcription, dans l'objectif de former les nouveaux transcrip-teurs et d'homogénéiser ainsi les choix de transcription. Nous n'insisterons pas sur toutes les syntaxes de balisage, qui peuvent d'ailleurs varier d'un langage informatique à un autre et sur la base des questionnements de recherche. Nous essayerons en revanche d'avancer une réflexion valide et utile indépendamment du langage de transcription choisi. Le premier aspect important qu'il faut retenir lorsqu'on aborde la transcription de manuscrits et, dans notre cas, d'écrits scolaires est la possibilité de délimiter une partie du texte sur laquelle porte une certaine opération d'écriture. Tous les éléments qui seront mis entre balises pourront être comptés, extraits et différenciés lors du traitement automatique des transcriptions, car à chaque balise, à chaque *tag* correspondra un certain type d'opération d'écriture apportée par l'élève, par l'enseignant ou par tout autre sujet scripteur qui intervient sur la copie.

Une balise ouvrante de type <, // ou [par exemple indique le début de l'opération et sera suivie du matériau textuel sur lequel elle porte ; une balise fermante de type >, // ou] indiquera ensuite la fin de l'opération. Observons un exemple d'**ajout** apporté par l'élève dans l'extrait suivant et notre proposition de transcription selon le protocole de référence EcriScol.



Viendro<n>t

Figure 20 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF3-D1-E8-V1), dans lequel nous observons deux ajouts de l'enseignante et un ajout de l'élève.

Deux ajouts de l'enseignant apparaissent aussi, mais regardons d'abord l'opération de l'élève : il ajoute la lettre « n » au sein du verbe conjugué « viendront » qui dans notre transcription figure entre deux chevrons. Il est possible de repérer les ajouts grâce à leur décalage par rapport au flux d'écriture initial : l'élève revient sur ce qu'il a déjà écrit pour apporter une correction qui apparaît au-dessus du mot, comme dans notre extrait, ou en marge en début de phrase (lorsque l'élève ajoute un mot initial). L'écriture d'un texte prévoit l'enchaînement, la succession et donc l'ajout d'un mot après l'autre, mais ce n'est quand l'insertion d'un élément graphique (accent, lettre, mot, phrase,...) est apportée dans un temps de relecture que nous pouvons l'identifier en tant qu'opération d'écriture. Cependant, l'ajout peut apparaître aussi au fil de l'écriture mais il sera précédé d'une suppression et il s'agira alors d'un cas de remplacement.

L'opération du **remplacement** est constituée en effet d'une suppression et d'un ajout de mots différents qui appartiennent à la même catégorie grammaticale, comme dans le cas de « maman » remplacé par « papa », ou du même mot dans deux essais orthographiques différents, comme nous pouvons le voir dans cet extrait :

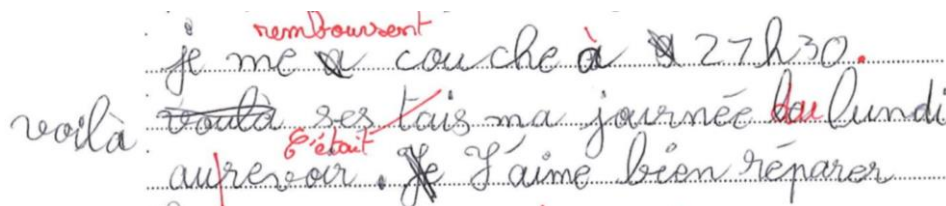


Figure 21 : Extrait d'un manuscrit français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF1-D1-E6-V1), dans lequel nous observons deux cas de remplacements apportés par l'élève.

Nous observons ici le signifiant « voulà », au début de la ligne 2, qui a été remplacé par « voilà » en marge, donc dans un temps de relecture. La transcription correspondante est donc celle d'une suppression suivie d'un ajout : [voulà]<voilà>. L'autre remplacement qui figure dans cet extrait

d'un élève de CE2 est en revanche apporté au fil de l'écriture et voit le pronom « Je » remplacé par l'élision « J' » au sein du verbe conjugué : [Je]<J'>aime. Il est difficile de savoir si la suppression du pronom est due à une erreur de segmentation ensuite corrigée ou à un essai orthographique du son /e/ dans le verbe « j'aime ». Nous pouvons affirmer toutefois qu'il s'agit ici d'un remplacement qui a eu lieu de manière instantanée et pendant le flux d'écriture initiale, car sinon l'ajout apparaîtrait au-dessus du pronom « Je ».

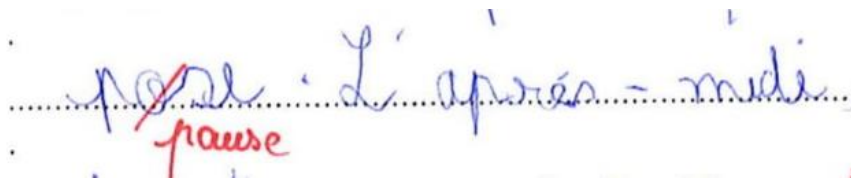
Comme l'ajout, la **suppression** aussi peut apparaître seule, en dehors des remplacements. Dans l'extrait suivant, une élève de CM2 supprime « pour le » à la fin de la première ligne et continue son texte après un renvoi à la ligne avec d'autres mots qui ne semblent pas être liés ni au signifiant ni au signifié des éléments supprimés et qui ne sont donc pas signalés en tant qu'ajouts.

~~nous finissons notre nuit pour être enforçasse pour le~~
 le plutôt possible que car nous avons une grande

Figure 22 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E1-V2), dans lequel nous observons un cas de suppression apporté par l'élève à la fin de la première ligne.

Nous ne nous attarderons pas sur le déplacement, assez rare au sein des copies d'élèves (Fabre, 2002 ; Meunier, 2016 ; Similowski, 2018) et très peu fréquent au sein de notre corpus français et italien. Il est utile cependant de préciser que toutes ces opérations peuvent être recensées chez l'enseignant également, qui intervient sur la copie d'élève dans un deuxième temps successif à l'écriture du premier texte. Au même balisage appliqué pour l'élève, le protocole de transcription a ajouté ainsi deux indications qui précèdent dans la transcription le matériau textuel sur lequel l'opération porte : d'un côté, la lettre « P » (*professeur*) qui permet de distinguer la multi-écriture au sein de la copie, c'est-à-dire les auteurs de chaque opération ; et de l'autre côté, les temps d'écriture, car notre protocole prévoit l'intervention de l'enseignant après la première séance de rédaction des élèves, dans un temps 2 (d'où l'indication « T2 »).

L'extrait suivant présente un cas de remplacement par un enseignant de CE2 qui apporte un trait rouge sur le mot « pose » et ajoute la forme normée au-dessous du premier mot.



[T2P#pose]<T2P#pause>

Figure 23 : Extrait d'un manuscrit français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF1-D1-E8-V1), dans lequel nous observons un cas de remplacement apporté par l'enseignant.

Dans la proposition de transcription, les informations que nous venons de détailler sont résumées sous l'étiquette « T2P » qui permettra successivement de calculer et d'extraire lors des analyses automatiques toutes les interventions des enseignants. Le dièse qui figure entre l'auteur de l'opération et le matériau textuel sur lequel l'opération porte fonctionne en tant que délimiteur.

Sans avoir l'ambition de détailler minutieusement tous les balisages spécifiques de notre protocole de transcription et tous les cas particuliers recensés du début du projet EcriScol à aujourd'hui, il est utile de préciser néanmoins que :

1. Les retours à la ligne imposés par la feuille (donc involontaires) et les retours à la ligne volontaires (dus au changement de paragraphe ou de feuille) sont indiqués et différenciés à l'aide de deux symboles (£ et §). Ce qui permettra de répondre à des questionnements de recherche liés à la spatialité du texte ;
2. Les noms des élèves, auteurs des copies, ou des camarades lorsqu'ils figurent dans les récits sont anonymés, ainsi que les indications topographiques (noms de villes qui pourraient faire remonter à l'identité des élèves) ;
3. Tous les dessins, les schémas et les tableaux de l'élève ou de l'enseignant qui pourraient figurer au sein de la copie sont regroupés sous l'étiquette « DESSIN » lors de la transcription. Il est ainsi possible de repérer les textes dans lesquels l'un de ces éléments graphiques apparaît et revenir sur le manuscrit original si nécessaire.

En ce qui concerne l’anonymisation des manuscrits originaux qui ont été numérisés, le code attribué à chaque feuille et indiqué dans l’en-tête de chaque fichier de transcription contient les informations suivantes.

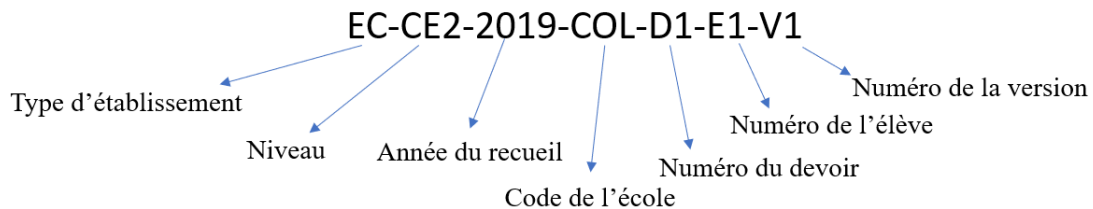


Figure 24 : Code d’anonymisation des manuscrits dans le cadre du projet EcriScol et adopté également pour notre recherche.

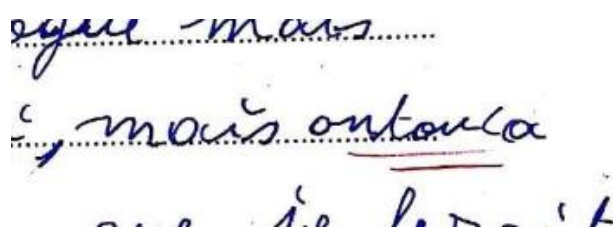
Ce code nous permettra de faire référence aux extraits de manuscrits français et italiens qui constituent notre corpus tout au long de notre analyse sans dévoiler l’identité de l’élève ou le nom de son école.

3.1.3.2 La création des fichiers annotations

Un autre choix technique effectué dans le cadre du projet EcriScol et qui a été adopté également pour cette étude est la création de deux types de fichiers de texte distincts pour chaque manuscrit : la transcription et l’annotation. Étant les écrits scolaires des textes non normés d’un point de vue orthographique, il est indispensable de les annoter manuellement, afin de faire apparaître la forme normée du mot en correspondance de chaque erreur orthographique. Certes, l’intervention de l’enseignant permet d’identifier et de corriger un grand nombre d’erreurs, mais si les objectifs de recherche consistent en étudier les erreurs d’orthographe ou en extraire automatiquement tous les mots appartenant à une certaine catégorie grammaticale, il devient indispensable d’ajouter une couche supplémentaire d’annotation : la normalisation.

« Les outils informatiques échouent à reconnaître des formes qui ne sont pas orthographiquement normées » (Wolfarth, Ponton & Brissaud, 2018), donc à partir du fichier texte de la transcription, le premier à être créé, nous générons un nouveau fichier dans lequel nous intégrons la forme normée selon un balisage précis qui relie le mot de l’élève à la correction de l’annotateur. La ponctuation et les erreurs de syntaxe ne sont pas pris en compte dans cette couche d’annotation : nous ne corrigeons le texte qu’au niveau du mot, en mettant le mot erroné entre chevrons suivi par un tiret bas et sa forme normée de nouveau entre chevrons (<mot erroné>_<forme normée>).

Le balisage peut dépendre du langage informatique choisi, mais certains questionnements à la base du traitement et de l'affinement du protocole de transcription sont les mêmes. Par exemple, les erreurs d'orthographe peuvent parfois ne pas être signalées par l'enseignant, mais si elles le sont, comment inclure les interventions de l'enseignant dans la normalisation ? Observons l'erreur de segmentation qui figure dans l'extrait suivant.



mais <{T2Pσ#antoutca}>_<en tout cas>f

Figure 25 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E15-V1). Exemple d'erreur de segmentation soulignée par l'enseignante transcrit à partir du protocole EcriScol.

La forme « en tout cas », écrite en un seul mot par l'élève, est soulignée par l'enseignant avec un double trait rouge, mais n'est pas corrigée, ce qui impose un seul choix en matière d'exploitation automatique : l'ajout de la forme normée, car en particulier les outils informatiques de lemmatisation et d'étiquetage morphosyntaxique ne reconnaîtront pas la forme « antoutca ». Le soulignement de l'enseignant, selon le balisage {T2Pσ#}, apparaît en premier en correspondance de la forme proposée par l'élève et est entouré ensuite par les chevrons du premier segment dans notre syntaxe de normalisation. En cas d'erreur, toutes les opérations d'écriture de l'élève et de l'enseignant qui portent sur le mot erroné apparaissent à l'intérieur du premier segment entre chevrons dans le fichier d'annotation.

Les annotations représentent donc la version numérisée la plus riche et complète de chaque copie d'élève qui constitue la base de données EcriScol et de notre corpus de recherche. Elles sont néanmoins les plus complexes et les moins lisibles, car destinées au traitement automatique et non à une lecture humaine. Une quantité considérable de balises y figure, non seulement en relation à l'ajout des formes normées, mais aussi à cause de certaines variations apportées aux fichiers de transcription. Etant les chevrons réservés dans les annotations à la normalisation, le balisage des ajouts adopté comporte un double slash, au début et la fin de l'opération. Dans le cas des remplacements, un symbole ® est en outre placé avant la [suppression] et après

//l'ajout// pour signaler la frontière de l'opération. Afin de rendre la transcription le plus possible fidèle au texte et inaltérée par l'interprétation du transcripateur, c'est uniquement dans les fichiers d'annotation que l'opération de suppression suivie d'un ajout est considérée comme un seul procédé délimité du symbole de remplacement. C'est dans l'annotation que le transcripateur apporte son interprétation de l'évolution génétique du manuscrit en indiquant dans quels cas à son avis il s'agit d'un remplacement.

Comme nous l'avons anticipé, les fichiers d'annotations peuvent ensuite subir d'ultérieurs transformations en vue du traitement textométrique et des questionnements de recherche liés par exemple à la nécessité d'étiqueter le texte transcrit d'un point de vue morphosyntaxique. Concrètement, il s'agit d'ajouter « différentes couches d'information [...] pour produire certaines strates [...] de la base textométrique importable » successivement dans les outils textométriques (Doquet, Enoiu, Fleury, Mazziotti, 2017). Les annotations sont en effet « l'une des facettes importantes du processus d'exploration, et, par conséquent, [...] l'une des catégories d'outils de gestion de corpus » (Poudat & Landragin, 2017 : 33).

```

1 1 delim { NOM { {
2 2 delim DELIM DELIM
3 3 forme T2P#Tu NAM T2P#Tu T2P#Tu
4 4 delim DELIM DELIM
5 5 forme n VER:futu n n
6 6 delim DELIM DELIM
7 7 delim &apos; PUN &apos; &apos;
8 8 delim DELIM DELIM
9 9 forme as VER:pres avoir as
10 10 delim DELIM DELIM
11 11 forme pas ADV pas pas
12 12 delim DELIM DELIM
13 13 forme besoin NOM besoin besoin
14 14 delim DELIM DELIM
15 15 forme de PRP de de
16 16 delim DELIM DELIM
17 17 forme faire VER:infi faire faire
18 18 delim DELIM DELIM
19 19 forme si KON si si
20 20 delim DELIM DELIM
21 21 forme compliqué VER:pper compliquer compliqué

```

Figure 26 : Capture d'écran d'un extrait de la base textométrique généré automatiquement à partir des premiers jets (V1) d'une classe française de CM2 et d'un script informatique généré pour notre recherche (bash conversion_itracteur.sh 1 fr).

Dans cette capture d'écran de l'éditeur de texte Notepad++, figure le résultat du lancement d'un script informatique qui transforme le fichier d'annotation manuelle, généré à partir du protocole EcriScol, en base textométrique destinée au logiciel *LeTrameur* (Fleury, Sorbonne Nouvelle). Le texte est reparti sous forme de colonnes qui correspondent aux couches d'informations

insérées lors de l'annotation des manuscrits d'élèves et complétée avec l'exécution de l'étiqueteur morphosyntaxique *Treetagger*. A chaque item est ainsi attribuée la catégorie grammaticale : dans la ligne 13, le mot « besoin » est en effet étiqueté en tant que nom (« NOM »), même si des erreurs peuvent glisser, tout particulièrement en cas d'homonymes.

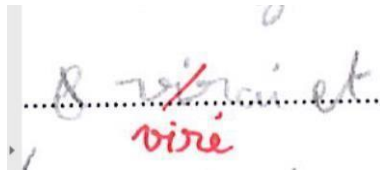
3.2 Traitement des cas particuliers : choix de transcription

La transcription et l'annotation de notre corpus représentent le point de départ de notre analyse, car elles nous permettent de connaître plus en détail les copies d'élèves recueillies et de commencer à construire notre réflexion. Elles influencent d'ailleurs l'étape d'analyse en raison du nombre et du type de balises prévues dans le protocole que nous adoptons, puisque, nous le rappelons, les choix de transcription rendront possible l'extraction automatique de certaines opérations d'écriture en dépit d'autres aspects du texte. Cependant, indépendamment du langage sélectionné pour transcrire, le chercheur est amené à évaluer plusieurs cas de figure particuliers et à affiner le protocole en fonction de ses propres questionnements. Nous avons dû accomplir en effet de notre côté des choix à partir de certains questionnements posés par l'équipe de recherche EcriScol, que nous détaillerons ici en vue du traitement informatique. L'objectif de ce chapitre est donc de proposer un modèle de traitement et un exemple de réflexion adoptables par d'autres chercheurs qui s'intéressent aux écrits scolaires, à travers de possibles solutions de transcription spécifiques ici à notre étude en particulier.

3.2.1 Le cas du remplacement sans biffure

Il s'agit d'une question que le groupe de recherche EcriScol s'est posée à maintes reprises et qui part du présupposé qu'en contexte scolaire le remplacement d'un mot sans biffer le mot précédent est une pratique commune. Toutefois, du point de vue génétique, le fait de transcrire une suppression et de traiter ces cas comme des remplacements standards, même dans l'absence de biffure de la part de l'élève ou de l'enseignant ne serait pas correct non plus. Comment considérer alors ces phénomènes dans l'étape d'annotation ? Notre objectif d'observer des postures de correction nous impose de prendre en compte toute différence et toute variation entre elles : c'est pour cela qu'il nous semble important alors de transcrire de manière différente les remplacements standard et les remplacements sans biffure. Nous considérons que les cas d'intervention de l'enseignant par simple soulignement de l'erreur, par apport d'une correction partielle du mot, ou par remplacement sans biffure doivent être suivi par l'ajout de notre

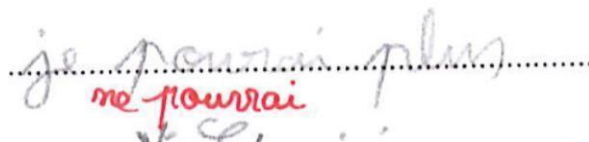
normalisation. Le choix que nous présentons ici est donc motivé par nos analyses successives pendant lesquelles nous aurons besoin de distinguer les enseignants qui remplacent le mot sans l'effacer et les enseignants qu'en revanche appliquent une suppression. Il aurait été prétentieux de notre part de proposer une solution univoque et applicable à toutes les recherches qui s'appuient sur le protocole EcriScol, car nous nous retrouvons pleinement d'accord avec l'idée qu'en contexte scolaire ce type de remplacement sans biffure est interprété par l'élève et par l'enseignant comme un remplacement standard. En figure 27, un cas de remplacement standard en rouge de la part de l'enseignant, constitué d'une suppression suivie d'un ajout :



[T2P#virai]<T2P#viré>

Figure 27 : Exemple de remplacement standard de la part de l'enseignant et sa transcription (EC-CE2-2017-JLF1-D1-E1-V1).

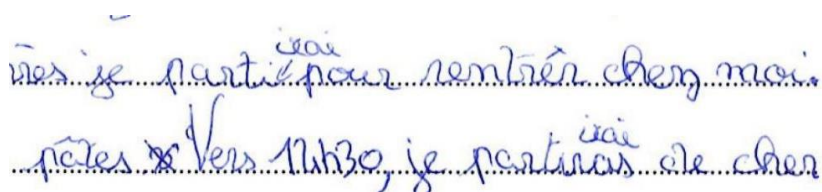
Nous transcrivons le remplacement sans annoter la normalisation, puisque l'enseignant a déjà procédé à la correction. En revanche, dans la figure 28, nous avons procédé à l'ajout de la forme normée entre chevrons, car l'enseignant propose au-dessous la forme normée sans biffer le mot erroné. Sa correction sera transcrite comme un simple ajout juste après la forme proposée par l'élève :



<pourai//T2P#ne pourrai//>_<ne pourrai>

Figure 28 : Exemple de remplacement sans biffure et son annotation : l'enseignant ajoute en-dessous la forme normée que nous ajoutons également entre chevrons dans l'étape de normalisation (EC-CE2-2017-JLF1-D1-E1-V1).

D'ailleurs, si on traite les *non-remplacements* comme des remplacements au sens propre, on ne pourra plus distinguer les erreurs d'orthographe de l'élève qui ont été laissés bien visibles dans le texte par l'enseignant-correcteur, car non supprimées. En revanche, en ce qui concerne, le cas du remplacement sans rature de la part de l'élève, nous transcrivons comme un remplacement au sens propre, et nous ne corrigeons si dans le dernier essai une erreur d'orthographe apparaît :

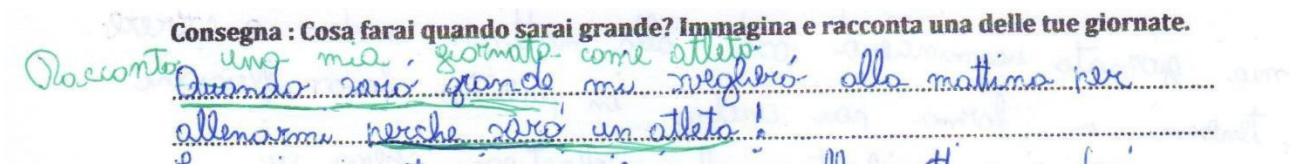


Vers 14h30, je part~~es~~^{irai}[/iras]//irai//©

Figure 29 : Extrait tiré d'un manuscrit d'un élève français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF1-D1-E1-V1) et son annotation du premier segment dans la deuxième ligne présentant un remplacement sans biffure.

Si dans la première ligne, l'élève ajoute la terminaison « -irai » au verbe « partir », sans doute incomplet, dans la deuxième ligne il l'insère en-dessous d'une forme verbale à laquelle il aurait dû appliquer d'abord une suppression pour pouvoir l'intégrer : au verbe « partiras » il ajoute la terminaison « irai », sans biffer la terminaison « iras » précédemment écrite. Cependant, nous transcrivons ce cas comme un remplacement standard.

Dans l'extrait suivant, l'élève souligne en revanche un segment de texte à la place de l'effacer pour le remplacer :



Ⓜ[T3#Quando sarò grande]//T3#Racconto una mia giornata come atleta//Ⓜ

Figure 30 : Extrait tiré d'un manuscrit d'un élève italien et son annotation du premier segment souligné et remplacé dans la première ligne (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E7-V1).

Dans ce cas, il s'agit d'un traitement didactique alternatif des biffures proposé par cette enseignante, dans l'objectif de garantir une meilleure lisibilité du texte de l'élève. Il est bien visible ici cette pratique assez répandue à l'école, qui confère le même statut aux remplacements avec et sans biffure. En raison de notre demande aux élèves de pas gommer et d'utiliser une couleur différente pour revenir sur la première version du texte lors de la séance de réécriture, l'enseignant suggère aux élèves de souligner les mots à modifier et d'ajouter la nouvelle forme en-dessus. Quand l'élève intervient en T3 et propose la forme normée (souvent après soulignement ou commentaire de l'enseignant), nous ne corrigeons pas non plus, car le cas sera traité comme un remplacement qui a abouti à la forme normée. Pendant l'analyse, il sera possible ainsi de repérer toutes les modifications en T3 qui ont été suivies par une annotation, donc qui présentaient une erreur d'orthographe, et exclure les occurrences des T3 sans fautes.

Le remplacement sans biffure est relationné en contexte italien à une tendance des enseignantes italiennes à élever le discours de l'élève vers un registre plus soutenu. L'enseignant supprime en général la proposition de l'élève pour suggérer un synonyme, sans doute moins utilisé par l'élève et par la communauté linguistique, mais qui appartient à la variété de « l'italien scolaire ». Il est rare qu'en contexte français l'enseignant adopte pour ces mêmes raisons le remplacement dans le cas d'un mot bien orthographié : le nombre plus élevé d'erreurs

d'orthographe attendu inhiberait l'intervention de l'enseignant en faveur d'une variété et d'une richesse lexicale, sauf dans le cas de répétitions du mot en question.

Figure 31 : Extrait d'un manuscrit italien de CM2 (EC-CM2-2019-PAC1-D1-E1-V1) . L'enseignante supprime le verbe à l'infinitif « prendere » et le remplace avec le verbe « acquistare », appartenant à un registre plus soutenu.

Le repérage d'un plus grand nombre de remplacements en contexte italien a ainsi mis en avant une tendance plus affirmée chez les enseignantes italiennes d'intervenir directement dans le texte, alors que les enseignants français privilégieraient le soulignement.

Pour résumer, nous avons estimé important aux fins de notre recherche d'adopter une perspective génétique et de différencier les remplacements standards et les remplacements sans biffure, mais uniquement quand il s'agit de l'enseignant. Nous avons repéré en effet plusieurs copies dans lesquelles un même enseignant adoptait ces deux opérations en privilégiant toutefois le remplacement standard (figure 32). Même dans le cas où nous aurons la confirmation que ces deux opérations seraient interprétées de la même façon par l'élève, il serait toutefois intéressant de comprendre pourquoi parfois l'enseignant décide de ne pas biffer le premier mot. Une annotation différente nous permettra alors d'extraire et de séparer si nécessaire le remplacement standard et le remplacement sans biffure.

Figure 32 : Exemple de remplacement standard et de remplacement sans biffure dans la même copie (EC-CE2-2017-JLF1-D1-E2-V1). Le verbe « feres » à la fin de la première ligne a été supprimé et remplacé par « serai », alors que dans la ligne successive, au verbe « jorai ».

3.2.2 Les informations perdues

Si d'un côté, nous pourrions insister sur l'importance d'une transcription le plus possible fidèle au manuscrit et décider de traiter donc de manière différente les remplacements standards et les remplacements sans biffure, d'autre côté, nous ne pouvons pas ignorer des aspects tels que l'anonymat de l'auteur ou les contraintes imposées par le traitement informatique. L'importance d'effectuer des choix en amont est liée donc aussi à la prise en compte de possibles pertes d'informations.

- 1) **Anonymisation** des noms des équipes sportives : afin de protéger l'identité des élèves et leur provenance, nous avons anonymisé toutes les copies, comme déjà mentionné. Toutefois, le contenu du texte peut lui aussi révéler des informations sur les monuments de la ville d'origine des élèves ou notamment sur le nom des équipes de football ou de volleyball. Dans ces cas, nous avons choisi d'élargir le balisage destiné aux toponymes «_t», pour cacher comme dans l'extrait de copie suivante deux noms d'équipes de volleyball qui auraient pu faire remonter à la ville d'origine du scripteur.

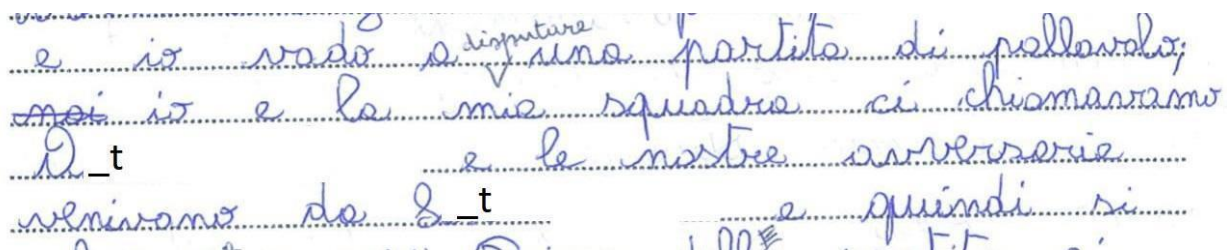


Figure 33 : Extrait du manuscrit d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC1-D1-E21-V1) dans lequel deux noms d'équipes sportives ont été cachés, afin de préserver l'anonymat de l'auteur.

Nous souhaitons attirer l'attention d'abord sur la perte ou en tout cas l'altération d'informations d'un point de vue génétique, afin de protéger l'anonymat des élèves. Pour éviter de pouvoir remonter à leur identité à travers des références à leurs amis et familiaux, nous avons caché dans les manuscrits leur prénom tous les prénoms des membres de leur famille, si présents dans le récit. Selon le protocole EcriScol, les prénoms féminins sont indiqués avec la lettre initiale suivi d'un tiret bas et de l'indication « f », comme femme (ex : J_f, pour anonymiser Julie). En revanche, pour les prénoms masculins la lettre « h » se substitue à la lettre « f » (ex : M_h, pour anonymiser Marc). La même syntaxe est prévue, comme nous l'avons décrit, pour anonymiser

d'ailleurs les lieux et les villes qui renvoient de manière explicite à l'élève, mais en ajoutant le « t » de *toponyme* (ex : P_t, pour anonymiser Paris).

habiter au Portugal. Je fait un petit opera
chez le_f et M_h et ma femme et son père
on va au l au ... elle ...

Figure 34 : Extrait d'un manuscrit d'élève français de CE2 de la classe JLF2 (EC-CE2-2017-JLF2-D1-E9-V1) dans lequel deux prénoms, l'un féminin et l'autre masculin, apparaissent.

Cependant, l'anonymisation de prénoms et de lieux géographiques nous empêche de transcrire les corrections éventuelles apportées par l'enseignant sur ces mots, car nous sommes obligés de cacher le mot et donc toutes les opérations d'écriture qui le concerne, hormis la lettre initiale. Notre transcription demeure fidèle au texte, car même dans le manuscrit l'anonymisation et le type d'anonymisation (femme, homme ou toponyme) seront indiquées. Certaines informations liées par exemple aux opérations d'écriture au sein de ces mots seront inévitablement perdues et ne pourront pas être repérées lors du traitement informatique des données.

1. Un autre cas de perte d'informations d'un point de vue génétique est le cas des segments supprimés : à l'intérieur des suppressions, aucune procédure d'écriture supplémentaire est transcrite :

...tu quand tu seras adulte? Imagine et raconte une de tes journées.
Je me ~~lève~~ le matin Je vais au travail.
Je ~~travaille~~ du travail je fais le ~~marché~~
Je ~~me~~ ~~travaille~~ et je regarde la télé
- douche et je regard la télé
Je me lève le matin Je vais au travail
Je rentre

Figure 35 : Extrait d'un manuscrit d'élève français de la classe de CE2 de l'école COL (EC-CE2-2019-COL-D1-E12-V2).

Lors de la transcription du premier paragraphe entièrement supprimé par l'élève, nous ne signalerons pas les multiples opérations d'écriture : le remplacement de "lèverais" par « lève » dans la ligne 1, par exemple, ne sera pas transcrit et donc il ne sera pas possible de le récupérer automatiquement lors de l'analyse. De plus, aucune forme normée est insérée dans le segment supprimé, ce qui va rendre ininterprétable ce paragraphe par l'étiqueteur morphosyntaxique et par le logiciel de textométrie en cas d'erreurs d'orthographe. Dans la suppression, nous transcrivons simplement la suite de mots lisibles selon leur ordre d'apparition dans le texte, en dépit ainsi de l'évolution génétique de ce segment, finalement supprimé de toute manière par l'élève. Il n'apparaîtra pas non plus dans le fichier de transcription définitive que nous utiliserons pour comparer le premier jet et le deuxième jet à l'aide du logiciel MkAlign.

2. Un autre aspect génétique qui ne sera plus repérable à cause de nos choix de transcription est la véritable distribution du texte dans les lignes en cas d'opérations d'écriture qui s'appliquent entre deux lignes. Les renvois à la ligne ont été en effet parfois volontairement altérés, afin de limiter les erreurs de décodage au moment de l'exploitation informatique. Un remplacement entre deux lignes implique la présence d'une suppression juste avant le renvoi à la ligne involontaire et d'un ajout juste après, en début de ligne. Ce qui impliquerait l'insertion du symbole £ entre les deux opérations d'écriture et le risque de leur séparation lors de l'interprétation automatique des données.

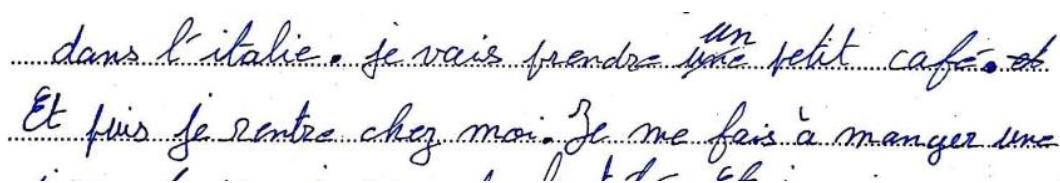


Figure 36 : Extrait d'un manuscrit d'élève français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E7-V2) qui a supprimé la conjonction "et" en fin de ligne et à rajouter ce même mot avec une majuscule au début de la ligne successive (« Et »).

La première ligne, normalement transcrite ainsi,

dans l'<italie> _<Italie>. <je> _<Je> vais prendre @[une]//un//@ petit café. @[et]£

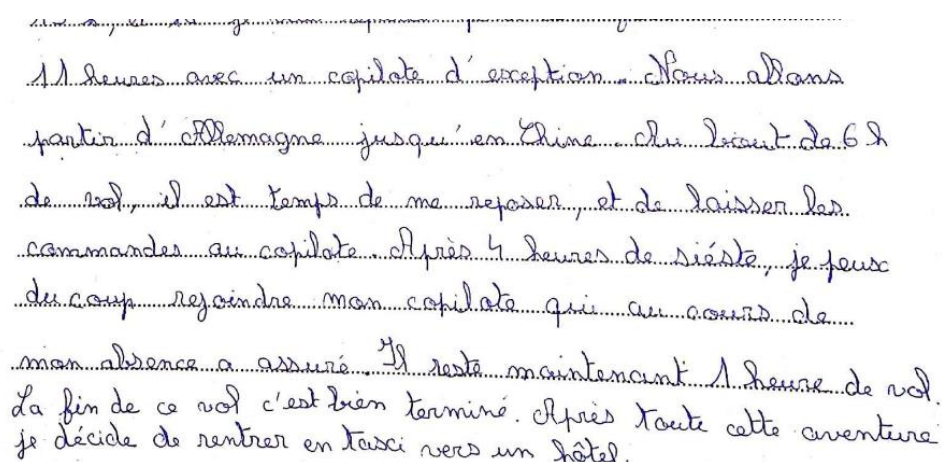
//Et//Ⓜ puis je rentre chez moi. Je me fais à manger unef

présentera en revanche l'ajout de la conjonction « Et » dans la même ligne que la suppression. Le symbole de renvoi involontaire est déplacé après le remplacement :

Dans l'<italie>_<Italie>. <je>_<Je> vais prendre Ⓜ[une]//un//Ⓜ petit café. Ⓜ[et]//Et//Ⓜ

puis je rentre chez moi. Je me fais à manger unef

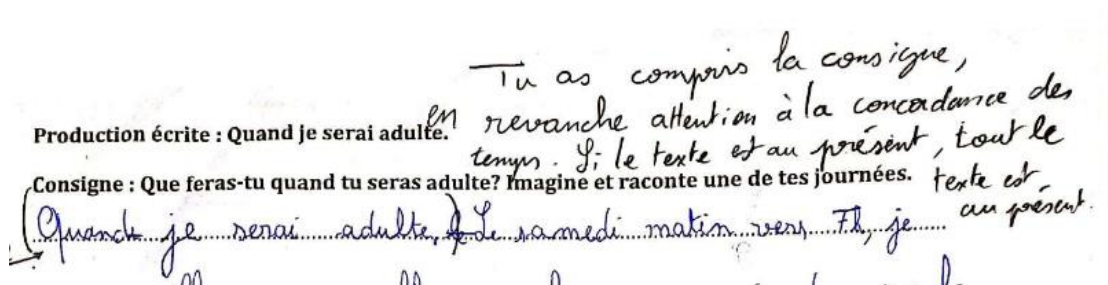
3. En dernier lieu, nous observons le cas des commentaires des enseignants en dehors du corps du texte (en-tête, marges et bas de page) : afin de simplifier le traitement automatique, nous avons fait le choix de ne pas utiliser les symboles de renvoi à la ligne volontaire et involontaire dans la transcription des commentaires des enseignants. Dans l'extraction de ces appréciations et ces commentaires, nous souhaitons analyser le contenu et repérer sa disposition sur la feuille, mais nous ne nous intéressons pas à leur distribution sur plusieurs lignes. Cet aspect est en revanche très important lorsque nous étudions le texte de l'élève : ses renvois à la ligne pourraient en effet offrir des indices sur son rapport avec le texte, avec la feuille et avec la langue. L'extrait suivant présente un exemple de gestion de la spatialité chez l'élève en fin de page :



11 heures avec un pilote d'exception nous allons
partir d'Allemagne jusqu'en Chine. Au bout de 6 h
de vol, il est temps de me reposer, et de laisser les
commandes au pilote. Après 4 heures de sieste, je peux
du coup rejoindre mon pilote qui au cours de
mon absence a assuré. Il reste maintenant 1 heure de vol.
La fin de ce vol c'est bien terminé. Après toute cette aventure
je décide de rentrer en taxi vers un hôtel.

Figure 37 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E24-V2) dans lequel en fin de page il est bien visible une réduction de l'espace blanc entre les trois dernières lignes ce qui évite à l'élève de tourner de page pour continuer son récit.

Le changement de page chez l'élève est souvent reproductible à un sentiment de rupture du flux d'écriture et est parfois déstabilisant au point que certains oublis de mots pourraient se glisser. Le même type de considérations peut être avancé en matière de renvoi à la ligne, dans lequel on observe parfois un rapprochement similaire de caractères, afin de rester sur la même page. Cependant, dans le cadre d'une analyse des commentaires des enseignants, la spatialité liée à la gestion des renvois à la ligne n'est pas prise en compte au moment de la transcription : les symboles £ et § n'apparaissent pas, afin d'éviter au sein du commentaire transcrit des délimiteurs qui pourraient altérer leur extraction automatique.



{T2P#Tu as compris la consigne, en revanche attention à la concordance des temps. Si le texte est au présent, tout le texte est au présent.}§

Figure 38 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E27-V1) dans lequel un commentaire global apparaît en haut de page : nous le transcrivons comme s'il se présentait sur une seule ligne.

Le commentaire en haut de page, apporté par un enseignant français de CM2, est distribué sur cinq lignes, mais transcrit comme s'il apparaissait sur une seule ligne. Lors du traitement automatique, il n'est pas rare que les symboles de renvoi à la ligne volontaire ou involontaire au sein de balises altèrent le repérage des opérations auxquelles nous nous intéressons.

3.2.3 Questionnements sur le soulignement

Le soulignement est un type d'intervention qui diffère des autres opérations d'écriture et qui n'est pas toujours bien interprété par l'élève : il s'agit d'une indication de l'erreur, mais qui souvent n'est pas suivie de sa forme normée. Le soulignement peut d'ailleurs porter sur un

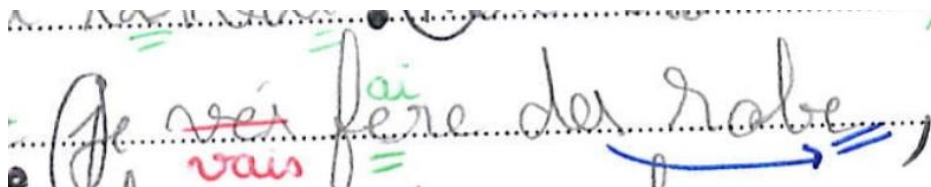
espace vide entre deux mots, ce qui permettrait à l'enseignant d'indiquer une erreur de segmentation, ou sur un espace vide à la fin du mot, pour signaler le manque d'une lettre. Comment transcrire alors ces cas particuliers ?

1. **Lettre manquante à la fin du mot** : il s'agit dans la plupart des cas d'un problème de constitution du pluriel, donc de l'absence d'un « s » final. Dans certains cas, l'enseignant souligne la dernière lettre (figure 39) et dans d'autres cas il souligne l'espace vide juste après le mot (figure 40). Souvent, même dans ce dernier exemple, le trait de soulignement porte en partie sur la lettre finale qui devrait précéder le « s » : nous avons choisi d'indiquer alors dans nos transcriptions le soulignement de la lettre finale et de traiter ces deux cas de figure comme une seule procédure.



des chaus{**T2Pσ#s**}/T2P#s//ur{**T2Pσ#e**} des vest{**T2Pσ#e**}

Figure 39 : Extrait d'un manuscrit français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF2-D1-E1-V1). Soulignement du "e" final dans les mots "chaussure" et "veste" pour indiquer le manque du "s" pour former le pluriel.



des rob{**T2Pσ#e**} //T2P#,,

Figure 40 : Extrait du même manuscrit français de CE2 en figure 38 (EC-CE2-2017-JLF2-D1-E1-V1). Soulignement de l'espace vide juste après le « e » final dans le mot « robe » pour indiquer le manque du « s » pour former le pluriel.

Dans ce dernier extrait, l'enseignant choisit de corriger avec des stylos de différentes couleurs pour différencier le type d'erreur (noir, bleu, vert, rouge). Si nous observons le « j » du pronom « je » qui est entouré en noir, l'enseignant applique une variante de la même opération classiquement sous forme de traits en vert et en bleu comme dans le cas des mots : « fere » et « robe ». Cette variante est beaucoup moins fréquente, mais nous avons choisi de ne pas la différencier du soulignement standard et de la rendre dans nos transcriptions par le biais des balises {T2Pσ#élément souligné}.

Nous commentons également dans cet extrait les flèches qui relient deux mots et que l'enseignant ajoute parfois pour aider l'élève à mieux comprendre l'erreur. Si l'article indéfini est au pluriel (le point d'origine de la flèche est en effet le « s » de « des ») alors le nom qui le succède doit être également au pluriel : l'ajout d'une flèche au soulignement apporté sur le deuxième mot « robe » pourrait en effet être relevant dans l'étape de réécriture, mais comment la faire apparaître dans la transcription ? Pourrait-elle représenter l'une des informations que nous acceptons de "perdre" lors de nos transcriptions ou identifie-t-elle en revanche une pratique importante à transcrire, puisque complémentaire au soulignement ? Ce type de flèche pourrait en fait assurer davantage la compréhension de la correction chez l'élève, mais elle nous obligerait à ajouter une nouvelle balise dans notre protocole ou bien à trouver le moyen d'indiquer le point d'origine de la flèche qui dans notre extrait est le « s » final de l'article indéfini « des ».

Nous faisons le choix de ne pas surcharger notre transcription et de nous limiter à indiquer le soulignement du « e » final de « robe », c'est-à-dire l'endroit indiqué par la flèche. Cependant, nous n'excluons pas l'hypothèse de revenir sur les manuscrits originaux lors de l'analyse, dans le cas où nous constatons une différence significative dans la V2 entre le nombre de corrections correctes à la suite de soulignements standards et le nombre de corrections correctes à la suite de soulignements associés aux flèches ;

2. **Soulignement de rien** : dans trois cas spécifiques nous utilisons les balises du soulignement, mais sans rien ajouter après le dièse {T2Pσ#}. D'une part, l'ajout d'un X ou d'un rond qui indiquerait le manque d'un élément dans le mot ou dans la phrase (figure 41 et figure 42) et d'autre part, d'un trait qui signalerait un problème de segmentation (figure 43) entre deux mots qui devraient être séparés.

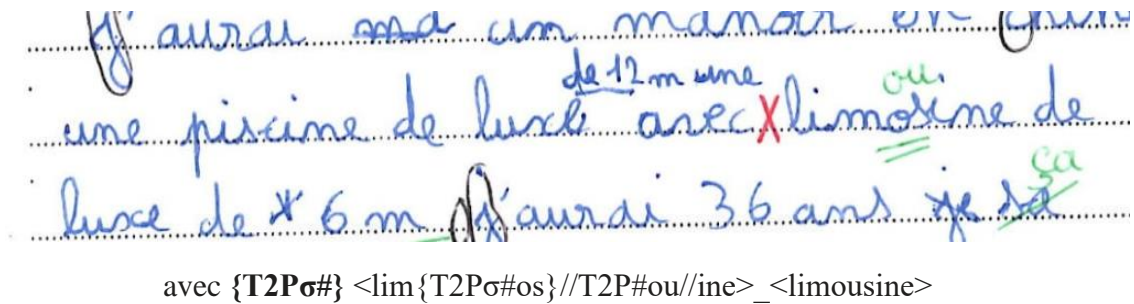


Figure 41 : Extrait d'un manuscrit français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF2-D1-E6-V1) dans lequel l'enseignante ajoute un X entre la préposition « avec » et le nom « limosine » pour indiquer probablement le manque d'un déterminant.

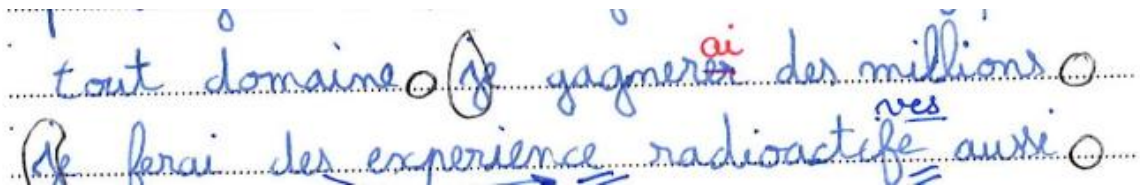
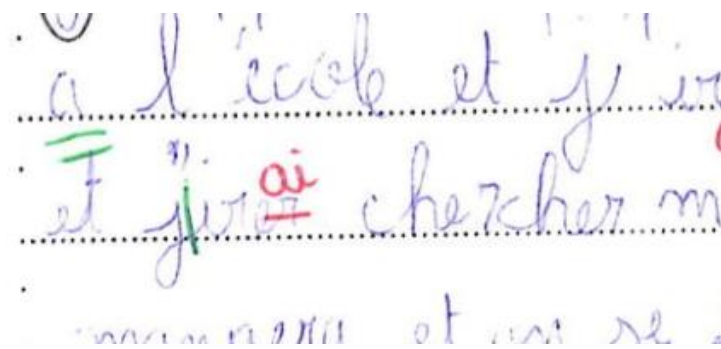


Figure 42 : Extrait d'un manuscrit français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF2-D1-E6-V1) dans lequel l'enseignante ajoute un rond en noir après les mots « domaine » et « millions » pour indiquer le manque de ponctuation.

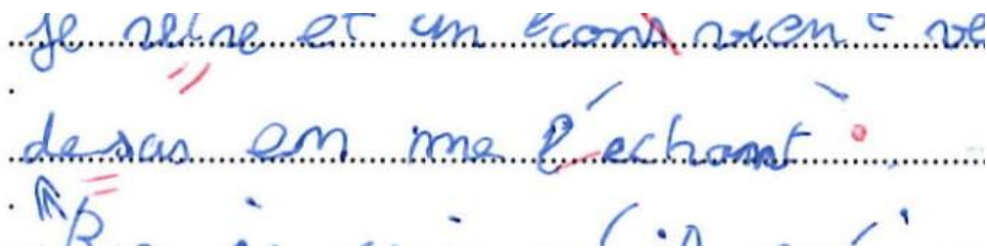


j{T2Pσ#}ir@[T2P#er]//T2P#ai//®

Figure 43 : Extrait d'un manuscrit français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF2-D1-E13-V1) dans lequel l'enseignante ajoute un trait en vert pour signaler un problème de segmentation entre le pronom « j » et le verbe « irer ».

Nous nous confrontons ici avec deux manières différentes d'intervenir dans le texte, mais qui ne correspondent à aucune des opérations d'écriture du type ajout, suppression ou remplacement. Il ne s'agit pas non plus d'un commentaire, car l'action de l'enseignant ici se rapproche plutôt d'un pointage de quelque chose dans le texte, notamment de l'absence d'un mot ou d'un espace blanc entre deux mots. Les balises du soulignement ont été alors adoptées également au sein du protocole EcriScol pour résoudre cette intervention particulière et, avec une variante que nous présenterons dans le point suivant, pour indiquer aussi la segmentation erronée due à l'ajout par l'élève d'un espace entre deux mots qui devraient être en revanche attachés ;

3. **Soulignement d'un espace blanc** : si dans la figure 42, nous avons observé l'ajout d'un trait vert de la part de l'enseignant pour séparer deux mots, dans l'extrait suivant figure un trait qui relie deux mots et qui souligne donc un espace blanc. Il s'agit encore une fois d'un problème de segmentation des mots que nous transcrivons à l'aide des balises du soulignement, mais en ajoutant cette fois-ci un espace blanc après le dièse {T2Pσ#}. D'un point de vue génétique, ici l'enseignant souligne quelque chose de concret qui devrait disparaître, l'espace blanc, que nous pouvons donc signaler à l'intérieur des accolades.



en me l' {T2Pσ# }echant

Figure 44 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF3-D1-E6-V1) dans lequel l'enseignante ajoute un trait rouge pour souligner l'espace blanc qui ne devrait pas apparaître au sein du mot « léchant ».

La tension entre une volonté de rester le plus possible fidèle au texte et le souhait de pouvoir extraire dans le traitement automatique des annotations le plus grand nombre d'informations est ici très visible. Les choix de transcription à propos de la pratique de soulignement que nous venons de présenter ont été guidés majoritairement par une motivation génétique en vue d'une possible différenciation entre les multiples méthodes d'intervention des enseignants dans les copies. Il sera possible de séparer automatiquement les soulignements de rien et les soulignements d'un espace blanc, mais nous ne serons pas en mesure d'extraire par exemple tous les soulignements qui concernent des problèmes de segmentation.

3.2.4 Les erreurs des élèves : quand normaliser ?

L'attribution automatique des catégories grammaticales correspondant à chaque item est un passage indispensable en vue de toutes les requêtes textométriques plus complexes que le simple repérage d'opérations d'écriture. Si nous souhaitons explorer, comme nous l'avons vu, la « répartition statistique des *contenus* au sein des *contenants* des corpus textuels » scolaires, il est encore plus important de prendre en compte l'une des spécificités des textes d'élèves : la présence d'erreurs orthographiques. Elles compliquent l'étiquetage morphosyntaxique et nécessitent un ajout manuel de la forme normée, tout particulièrement si nos requêtes informatiques visent à la recherche et au calcul de la fréquence d'une certaine catégorie grammaticale dans le texte ou encore au repérage des catégories grammaticales les plus touchées par les erreurs orthographiques au sein d'une copie ou d'un certain niveau scolaire. La normalisation est alors synonyme de correction orthographique, ce qui signifie que nous ne

nous occuperons pas des erreurs syntaxiques ni des erreurs de cohérence qui se concrétisent dans les chaînes référentielles.

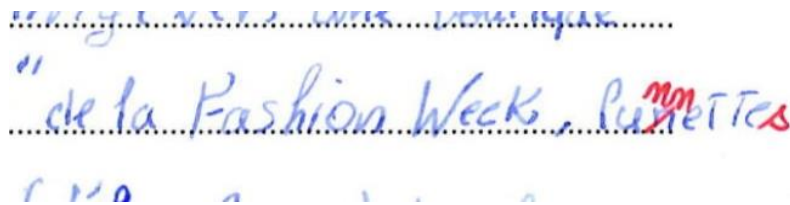
1. Dans leurs récits, les élèves glissent parfois involontairement d'une narration à la première personne à une narration à la troisième personne (figure 44) ou ils oublient d'explicitier un référent nouveau qui n'était pas introduit au préalable (figure 45) ; dans les deux cas, nous ne corrigerons pas l'erreur, puisque comme nous l'avons anticipé, il s'agirait d'une correction syntaxique utile d'un point de vue de la cohérence et de la compréhension du texte de l'élève, mais sans aucun impact sur l'étiquetage morphosyntaxique.

- Alors je vais essayer de faire une belle suite
d'amiserez. Oh non elle devant aller vite!
en range. Ah d'erde' je vous s'est pas dit
le premier de ma fille Sarah. Elle demanda
en galopant. - bonjour maman alors est sont
mes cadeaux dis Sarah - alors vous prend
ton petit déjeuner avant dis la mère. heh alors
le couch un peu dessus. Oh

Figure 45 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E12-V2) dans lequel l'élève s'imagine un dialogue avec sa fille Sarah, mais dans la construction de la séquence dialogique, elle oublie que c'est elle qui est la mère dans le récit et introduit sa réponse avec « dis la mère ».

Si dans ce premier cas, l'erreur consiste en un glissement de la première personne à la troisième, dans le cas suivant, l'élève annonce dans le récit de croiser deux personnes, mais elle ne se réfère successivement à une seule des deux par le biais du pronom « elle ». Le lecteur attendrait plutôt un pronom au pluriel « elles » ou une formule pour introduire une seule des deux personnes du type « Mais une des deux me dit ».

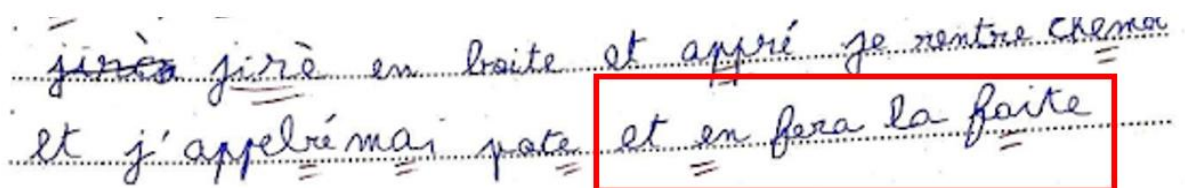
Dans l'annotation, nous traitons l'ajout de l'accent sur le « e » comme un remplacement du mot dans son intégralité et nous n'ajoutons pas la forme normée, puisque l'enseignante corrige déjà l'erreur orthographique dans son intégralité. Dans le cas où la correction n'était que partielle ou incorrecte, nous serons obligés de normaliser, comme dans l'exemple en figure 48.



<lu@[T2P#n]/T2P#nn//@ette//T2P#s//>_<lunettes>

Figure 48 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF1-D1-E7-V1) dans lequel l'enseignant ajoute le "s" final dans le mot "lunette", mais aussi une nouvelle erreur en remplaçant le « n » par un double « n ». La normalisation devient alors indispensable.

3. Comment procéder en revanche quand l'enseignant souligne un mot erroné ? Nous nous référons à tous les différents cas de soulignements que nous avons traités dans la partie sur les questionnements liés au soulignement et donc aux cas dans lesquels il n'est pas accompagné d'opérations d'écriture telles que l'ajout, la suppression ou le remplacement. En effet, bien que le mot soit souligné, l'étiquetage morphosyntaxique demeure impossible, puisque le mot n'est pas normalisé par l'enseignant. Nous procéderons alors manuellement à la normalisation des mots soulignés, comme dans l'extrait suivant.



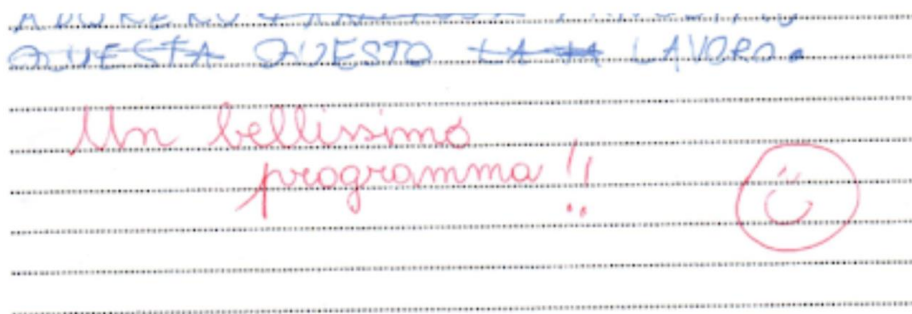
et <{T2P#en}>_<on> fera la <f{T2P#ai}te>_<fête>

Figure 49 : Extrait d'un manuscrit français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E11-V1) dans lequel l'enseignante souligne toutes les erreurs d'orthographe. Le transcripteur proposera alors dans l'annotation la forme normée qui n'est pas fournie par l'enseignante.

3.2.5 Les interventions de l'enseignant

En vue de l'analyse des différents types d'interventions chez les huit enseignantes italiennes et les sept enseignants français de notre corpus, nous présentons ici quelques derniers cas particuliers en lien avec nos questionnements génétiques et avec la préparation du traitement informatique. Cette fois-ci, ce sont les commentaires, les abréviations et l'interprétation du discours de l'élève chez l'enseignant qui sont au centre de notre analyse :

1. Dessins : dans le protocole présenté sous forme de tableau dans le chapitre précédent, nous avons déjà traité le cas de dessins ajoutés dans le texte par l'élève et en bas de page par l'enseignante, généralement des smileys associés à une appréciation globale de la copie. Dans les deux cas, nous avons utilisé les balises {DESSIN} en ajoutant simplement l'indication T2P# pour différencier l'élève de l'enseignant. Cependant, le cas de cette icône du smiley en figure 50 diffère des exemples en figure 51 et en figure 52 et nécessite un traitement différent dans l'annotation.



{T2P#Un bellissimo programma!!} {T2P#DESSIN}

Figure 50 : Extrait d'un manuscrit italien de CE2 (EC-CE2-2017-FOR2-D1-E1-V1) dans lequel l'enseignante ajoute un smiley souriant à droite de son appréciation globale qui porte sur le contenu du texte de l'élève. Nous avons transcrit ce smiley en tant que nouveau commentaire non intégré à l'appréciation {T2P#Un bellissimo programma!!}.

Dans ce premier manuscrit, le smiley est un dessin à part dont la présence n'est pas indispensable pour la compréhension du commentaire verbal à sa gauche. Ce smiley

constitue une appréciation favorable, positive et supplémentaire qui n'a pas besoin lui non plus du premier commentaire verbal de l'enseignant pour véhiculer son message. L'enseignant aurait pu faire le choix en effet d'apporter un seul des deux commentaires, alors que si nous observons les commentaires en figure 51 et 52, une relation syntaxique relie le commentaire et le dessin. C'est le cas du symbole conventionnel non linguistique du triangle de présignalisation qui précède le commentaire global dans l'en-tête :

E est bien Δ *on ne comprend pas trop comment tu*
Production écrite : Quand je serai adulte. *passes de ta voiture au croiseur.*

Figure 51: Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E4-V1) dans lequel l'enseignant associe à son commentaire un symbole conventionnel non linguistique.

{T2P#DESSIN on ne comprend pas trop comment tu passes de ta voiture au croiseur.}

Comme nous l'avons indiqué dans la transcription qui suit l'extrait du manuscrit, cette fois-ci le dessin apparaît à l'intérieur du commentaire verbal, puisque si d'une part l'absence du triangle ne compromet pas la compréhension de l'indication {fait des phrases séparées par des points}, d'autre part, il ne pourrait pas, quant à lui, apparaître tout seul. Son intégration dans la syntaxe de la phrase est encore plus évidente dans l'exemple suivant, où le triangle doit être lu est interprété dans le sens de {ATTENTION} :

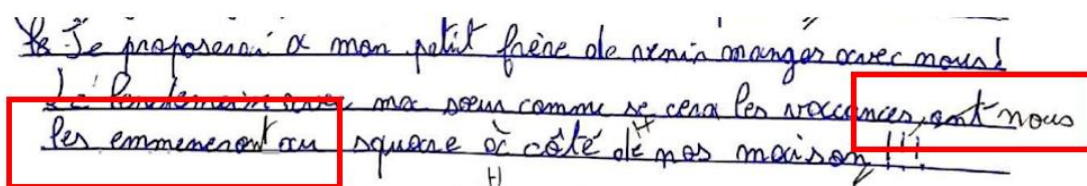
choisi un seul temps Δ *à la présentation des dialogues.*
Production écrite : Quand je serai adulte.
Consigne : Que feras-tu quand tu seras adulte? Imagine et raconte une de tes journées.
Le mardi: j'aurais vu mes amis on va d'aller
à la C → ... T D sur le chemin

{T2P#DESSIN à la présentation des dialogues.}

Figure 52 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E19-V1) dans lequel l'enseignant utilise le symbole du triangle pour introduire l'élément auquel l'élève doit faire attention, c'est-à-dire « à la présentation des dialogues ».

Il nous paraît donc inutile ici de transcrire deux commentaires distincts et de faire apparaître le dessin dans une balise à part, comme dans le premier cas du smiley.

2. **Erreurs dans la correction** : nous nous référons ici à plusieurs cas de figure que nous avons repérés lors de la transcription et de l'annotation de nos écrits scolaires et qui concernent d'une part les erreurs de correction de l'enseignant et d'autre part de probables interprétations incorrectes du discours de l'élève. Intéressons-nous d'abord au premier cas de figure :



les <emmener@[T2P#o]//T2P#ont//@>_<emmenurons>

Figure 53 : Extrait d'un manuscrit français (EC-CM2-2019-COL-D1-E13-V1) dans lequel l'enseignant remplace le pronom « on » par le pronom « nous », mais il se trompe dans la conjugaison du verbe « emmener » (ajout du « t » final au lieu du « s »).

Cela n'est pas fréquent, mais il se peut que dans la correction d'un grand nombre de productions écrites, l'attention de l'enseignant baisse à un certain moment : les erreurs d'homophonie demeurent alors les plus récurrentes. Grâce à l'ajout de la couche de normalisation nous traiterons également ce type de cas de figure, comme nous pouvons l'observer dans l'annotation qui suit le manuscrit en figure 53. L'attribution de la catégorie grammaticale se basera alors de manière automatique sur le deuxième segment du balisage (<emmenurons>).

En ce qui concerne en revanche les problèmes d'interprétation des choix lexicaux et syntaxiques de l'élève, observons l'extrait suivant :

prendre l'avion avec mes amis. Une fois
qu'on sera là-bas je ferai une grosse
sieste à l'hôtel et après j'installerai toute mes
affaires et j'irai voir mes amies dans leur
chambre et j'irai dormir.

Figure 54 : Extrait d'un manuscrit français (EC-CM2-2019-COL-D1-E7-V1) dans lequel l'enseignant indique le manque d'un pluriel dans le déterminant « leur » et le nom « chambre ». Aucune procédure de normalisation est apportée ici chez ces deux mots.

L'élève raconte dans son récit qu'elle voyagera avec des amis et réservera une chambre d'hôtel. A l'arrivée, elle installera ses affaires et ira voir ses amies « dans leur chambre ». L'enseignant souligne alors le manque du pluriel dans « leur chambre », mais aucun élément dans le récit de l'élève ne permet de comprendre si chacune de ses amies réservera une chambre simple ou si les amies qu'elle décidera d'aller voir partagent en revanche une seule chambre double. L'interprétation de l'enseignant est en tout cas acceptée par l'élève qui ajoute le pluriel dans la version définitive de son texte.

prendre l'avion avec mes amies. Une fois qu'
on sera là-bas je ferai une grosse sieste
à l'hôtel et après j'installerai toute mes
affaires et j'irai voir mes amies dans leurs
chambres et j'irai d'ormir.

Figure 55 : Extrait de la version finale du texte de l'élève de CM2, auteur du manuscrit en figure 53 (EC-CM2-2019-COL-D1-E7-V1). Le soulignement de l'enseignant dans le premier jet aboutit à l'ajout du pluriel de la part de l'élève.

Nous ne sommes pas en mesure de vérifier quelle était l'idée initiale de l'élève et donc de savoir s'il s'agissait d'un oubli du pluriel ou bien d'un choix volontaire du singulier. Cette incertitude nous amène à transcrire le soulignement de l'enseignant en figure 54, mais à ne pas ajouter de normalisation : la machine attribuera la catégorie grammaticale à partir du mot « leur » et « chambre ». Nous commençons à tracer, à travers cet exemple, nos premières considérations sur l'autorité de l'enseignant en matière d'impact de ses interventions dans la réécriture de l'élève.

3.3 Préparation du traitement des données

Nous avons décidé d'organiser nos questionnements de recherche en deux axes d'analyse que nous annoncerons ici afin d'introduire un dernier outil informatique élaboré spécifiquement dans le cadre de cette étude : les scripts. Le premier axe a pour objectif de décrire et de classer les différentes interventions des enseignantes italiennes et français dans les premiers jets des élèves : il est question ici d'extraire toutes les corrections des enseignants et de générer les bases textométriques en vue du traitement informatique. Le deuxième a l'ambition d'évaluer le taux de modification du texte lors du passage à la deuxième production : comment les élèves italiens et français se confrontent-ils avec la consigne de réécriture après avoir reçu leur premier écrit corrigé par l'enseignant ?

Après avoir détaillé les spécificités d'un corpus scolaire et les éléments que nous avons décidé de mettre en évidence dans nos transcriptions, il s'agit maintenant de calculer et de regrouper toutes les interventions de chaque enseignant, afin d'estimer leur hétérogénéité et leurs pratiques communes vis-à-vis de la langue. Pour comprendre si les enseignantes italiennes et les enseignants français adoptent les mêmes pratiques d'intervention sur l'orthographe (soulignement, abréviations, remplacements, etc...), il est important de pouvoir extraire automatiquement toutes les traces de ces pratiques. En ce qui concerne le soulignement par exemple, s'agit-il d'une pratique récurrente dans les deux contextes linguistiques ? Porte-t-il toujours sur un même aspect du texte (orthographe, grammaire,...) ? Est-il toujours suivi d'une normalisation ? Et dans quels cas apparaît-il tout seul ou associé à un commentaire ou à une autre opération d'écriture (suppression, ajout, etc...) ?

3.3.1 Conception des scripts

Pour calculer et comparer entre elles, par fréquence et par type, les différentes interventions des enseignants, des scripts en *bash* et en *JavaScript* ont été élaborés pour notre recherche. Avec la notion de script, nous nous référons à un texte qui réunit plusieurs commandes et qui peut être écrit en différents langages informatiques. Le *JavaScript* par exemple est l'un des langages de programmation le plus diffusé à l'échelle mondiale qui permet de rendre les pages web interactives et qui est utilisé également dans la réalisation de beaucoup d'applications mobiles. Pour mieux comprendre, nos scripts constituent de brèves portions de code informatique ayant l'objectif d'effectuer des actions précises ou d'automatiser l'analyse de certaines données.

1. **Fusion des fichiers annotations** : un premier script nous a d'abord permis de compléter la préparation des données transcrites. Il rassemble dans un seul fichier un nombre variable d'annotations (deux fichiers ou plus, jusqu'à l'ensemble de toutes les annotations de toutes les classes italiennes et françaises, si nécessaire), qui toutefois ne correspondent pas encore à une base textométrique. En effet, il n'intègre pas d'étiquetage morphosyntaxique, mais il nous permet de générer un premier fichier unique à traiter, au sein duquel chaque annotation demeure d'ailleurs séparée des autres (puisque introduite par son code d'anonymisation). Il sera possible de remonter ainsi au manuscrit exact lors de nos requêtes successives ;
2. **Calcul des interventions** : après avoir généré un premier fichier regroupant les annotations des manuscrits des élèves d'une classe, nous lançons un deuxième script nous permettant de calculer les différents types d'intervention de leur enseignant. Les balises employées pour délimiter les différentes opérations d'écriture, les commentaires

et toutes les autres informations génétiques sont recherchées et calculées automatiquement pour que nous disposions à ce stade-là des données suivantes pour chaque enseignant :

```
Nombre d'interventions enseignant: 142
Nombre de remplacements: 40
Nombre de soulignements: 14
Nombre de commentaires: 1
Nombre de suppressions: 6
Nombre d'ajouts: 41
```

Figure 56 : Capture d'écran des résultats affichés sur le système d'exploitation UBUNTU, après avoir lancé le script `node count_occurrences.js "FICHIER_ANNOTATION.txt"` à partir d'un fichier regroupant les annotations des manuscrits corrigés par une enseignante italienne de CE2 (FOR1).

Dans le corps du script, nous avons indiqué pour chaque catégorie l'indication des balises à calculer pour repérer la fréquence de chaque intervention. Présentons brièvement la conception de ce script qui témoigne d'une collaboration stricte entre linguistique et informatique : la connaissance et la maîtrise de notre protocole de transcription est en effet indispensable pour la structuration des différentes commandes. Il est question ici de constituer des règles qui puissent repérer chacune des interventions des enseignants en mettant de côté celles des élèves et en les différenciant l'une de l'autre. Comment sélectionner donc les éléments syntaxiques à prendre en considération pour leur calcul ? Dans la figure suivante, nous proposons une capture d'écran du script qui résume nos choix de correspondance entre les balises et l'opération à calculer.

```

{regex: /T2P/g, label: "Nombre d'interventions enseignant"},
{regex: /@[T2P#]/g, label: "Nombre de remplacements"},
{regex: /{T2Pσ#}/g, label: "Nombre de soulignements"},
{regex: /{T2P#}/g, label: "Nombre de commentaires"},
{regex: /.[^@]\[T2P#]/g, label: "Nombre de suppressions"},
{regex: /.[^\]]\[/T2P#]/g, label: "Nombre d'ajouts"}
;

```

Figure 57 : Capture d'écran du script node count_occurrences.js "FICHER_ANNOTATION.txt".

Ces six lignes entre accolades correspondent aux six commandes de notre script qui seront automatiquement exécutées à partir du fichier que nous sélectionnons au préalable. En gras, les cas de figure que le script doit prendre en compte pendant le calcul :

- 1.1 Pour calculer le nombre total d'interventions, qui apparait dans la première ligne du résultat, c'est l'indication T2P qui est prise en compte : la capture d'écran du script montre que l'enseignant intervient 142 fois ;
- 1.2 En ce qui concerne les remplacements, il ne serait pas inutile de rappeler ici la syntaxe des remplacements des enseignants au sein de notre protocole : l'indication T2P apparait deux fois (**@**[T2P#il]//T2P#ils//**@**) puisque l'enseignant apporte deux opérations, l'ajout et la suppression. Pour calculer le nombre de remplacements par le biais de notre script, nous nous sommes limités alors aux balises **@**[T2P#. Le nombre affiché dans le résultat du script correspondra ainsi au nombre effectif des remplacements (20 chez l'enseignant en figure 56) ; c'est la raison pour laquelle il faudra d'ailleurs le multiplier par deux si on veut vérifier le nombre total d'interventions ;
- 1.3 Nous ne nous attardons pas sur le calcul des soulignements et des commentaires, puisque la procédure est très similaire et assez simple : dans le premier cas la syntaxe recherchée et calculé est **{T2Pσ#**, alors que dans le deuxième cas **{T2P#** ;
- 1.4 Le calcul du nombre de suppressions est en revanche plus complexe, car nous souhaitons visualiser ici le nombre de suppressions en dehors des remplacements, c'est-à-dire toutes les suppressions de la part des enseignants qui ne sont pas suivies d'un ajout. Pour faire cela, il était important de différencier la syntaxe recherchée ici de la syntaxe utilisée pour repérer les

remplacements. La commande que nous avons formulée ici prévoit donc le calcul du nombre de crochets ouverts [suivis par l'indication T2P# et qui ne soient pas précédés du symbole ® ;

1.5 Un dernier cas particulier est le calcul du nombre d'ajouts : comme pour les suppressions, ici aussi nous nous intéressons aux ajouts en dehors des remplacements, c'est-à-dire aux ajouts qui ne soient pas précédés d'une suppression. Si nous observons la dernière ligne de commande en figure 57, la syntaxe recherchée est //T2P# mais uniquement dans le cas où le double slash n'est pas précédé d'un crochet fermant] (ce qui indiquerait sinon la présence d'une suppression).

3. Calcul et extraction de tous les commentaires : ce troisième script est constitué de deux opérations différentes. La première, de calcul du nombre de commentaires de l'enseignant, est identique à celles qui apparaissent dans le script précédent. Dans l'entête des résultats, le nombre de commentaires repérés est signalé (12 commentaires dans ce cas spécifiques); la deuxième opération en revanche consiste en l'extraction et l'affichage de tous les commentaires repérés. Les commentaires, si présents, s'affichent en correspondance du code d'anonymisation du manuscrit et à l'intérieur des balises prévues dans notre protocole pour transcrire le commentaire : {T2P#COMMENTAIRE}. Il est important d'anticiper à ce stade-là que lors de l'étape de transcription et d'annotation des manuscrits, nous n'avons pas annoté les commentaires des enseignants par type (selon leur portée locale ou globale, par exemple, ou selon qu'ils portent sur la langue ou sur le contenu, etc..). L'extraction d'une liste exhaustive de tous les commentaires pour chaque enseignant nous permettra toutefois d'affiner dans un deuxième temps notre classement à travers une catégorisation manuelle de ces commentaires.

Conclusion

La transcription d'un manuscrit constitue une étape importante qui prépare le traitement et l'analyse du texte. Elle permet de numériser non seulement le contenu de l'écrit, mais aussi les traces de son évolution génétique qui apparaissent sur la feuille. Dans le cas des écrits scolaires, plusieurs aspects doivent être pris en compte au moment de la conception du protocole de balisage : la présence de plusieurs scripteurs, de plusieurs temps d'écriture, mais surtout de

mots mal orthographiés. Afin d'aboutir à une base de données le plus possible annotée et exploitables d'un point de vue morphosyntaxique, il est indispensable alors de prévoir un balisage pour l'ajout de la forme normée des mots.

La conception d'un protocole de transcription doit tenir en compte d'ailleurs d'un certain nombre de cas particuliers qui peuvent être recensés et d'un certain nombre d'informations qui seront perdues. Dans les deux cas, il est convenable de préciser, sur la base des questionnements de recherche, certains choix de transcription qui vont au-delà des opérations d'écriture standard : si par exemple, dans la pratique scolaire, le remplacement sans biffure est investi de la même valeur qu'un remplacement standard, d'un point de vue génétique il n'est pas comparable, en raison de l'absence de suppression de la première proposition orthographique de l'élève. Il s'agit d'une opération nettement plus récurrente chez l'enseignant, propre de la pratique de correction, car l'élève-scripteur, en cas de changement d'avis, supprime généralement le premier mot.

Après avoir transcrit et normalisé le corpus, les balisages attribués aux opérations d'écriture des élèves et des enseignants ont été insérés au sein de scripts informatiques destinés à leur extraction et leur calcul. Quelles sont les interventions les plus récurrentes chez chacun des enseignants et, d'un point de vue comparatif, chez les enseignantes italiennes et français ? Les résultats de ces scripts seront présentés et discutés dans les chapitres suivants.

Chapitre IV : Le classement des pratiques de correction

4.1 Les traces privilégiées : vue d'ensemble

Après avoir détaillé les spécificités des opérations d'écriture que nous avons recensées dans l'étape de transcription et d'annotation de notre corpus, nous procédons maintenant à extraction et au calcul du type et du nombre d'interventions des enseignants. Ce qui nous permet de dessiner, d'un point de vue quantitatif, un premier cadre comparatif des tendances générales qui caractérisent les pratiques de correction des enseignants français et italiens. Leurs interventions, apportées au sein des premiers jets corrigés des 155 élèves italiens et des 101 élèves français participant au projet, ont été résumées dans le tableau suivant qui prend en compte le nombre d'occurrences et le pourcentage de chacune des interventions.

Interventions des enseignants français (101 copies)		Interventions des enseignantes italiennes (155 copies)	
REPLACEMENTS	16.5 %	REPLACEMENTS	33.8 %
SOULIGNEMENTS	41.5 %	SOULIGNEMENTS	11.9 %
COMMENTAIRES	13.5 %	COMMENTAIRES	5 %
SUPPRESSIONS	6.4 %	SUPPRESSIONS	11.7 %
AJOUTS	22.1 %	AJOUTS	37.6 %
TOTAL	3305	TOTAL	2087
Nombre moyen d'interventions par copie	33.5	Nombre moyen d'interventions par copie	14.3

Tableau 10 : Répartition des différents types d'interventions en contexte italien et en contexte français. En annexe 4, deux tableaux plus détaillés avec le nombre exacte d'occurrences et le pourcentage chez les enseignantes italiennes et français.

Tout d'abord, le nombre moyen d'interventions par copie est nettement supérieur au sein des copies françaises. Le nombre total en France, 3305, rapporté au nombre de premiers jets, 101, confirme le taux d'intervention beaucoup plus élevé que chez les enseignantes italiennes, qui n'ont apporté en moyenne que 14.3 interventions par copie. En ce qui concerne la répartition des différents types d'intervention, elle n'est pas homogène ni d'un point de vue comparatif, ni au sein du même contexte linguistique. Chez les enseignants français, 41.5 % des interventions correspondent à un soulignement qui est donc la trace la plus récurrente ; la suppression est en revanche l'opération d'écriture la moins privilégiée. Avant de détailler d'un point de vue qualitatif la valeur de chacune de ces interventions, nous proposons sous forme de graphiques les données du tableau 9.

Interventions des enseignants français

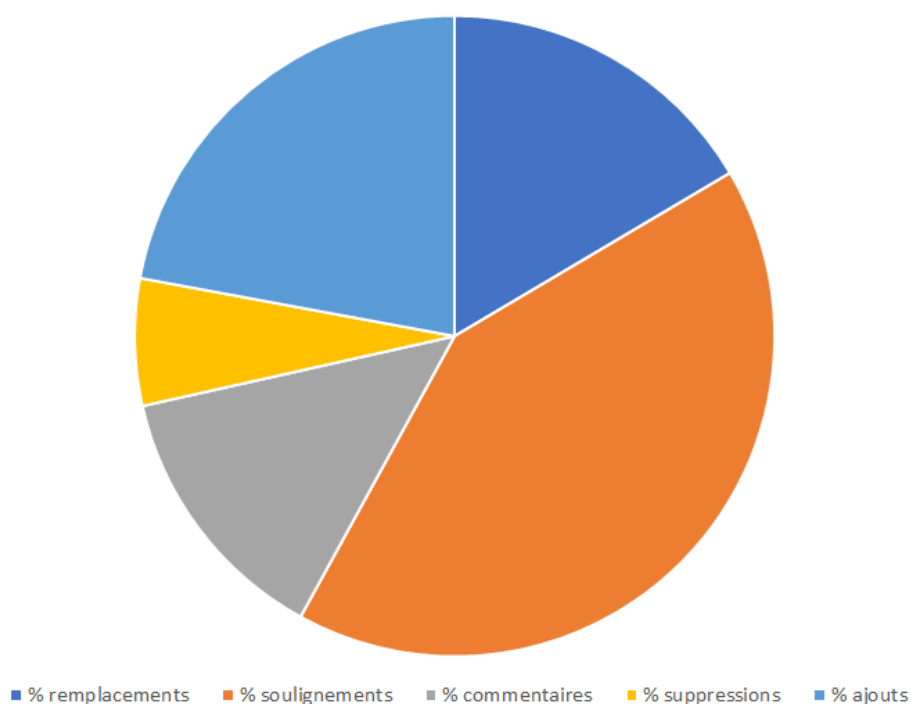


Figure 58 : Répartition des interventions des enseignants français.

Le soulignement, très représenté en contexte français, est l'une des deux interventions les moins récurrentes en contexte italien : avec le commentaire, le soulignement n'est pas une intervention directe dans le texte, alors que toutes les autres opérations observées permettent de le modifier. Chez les enseignantes italiennes ce sont en revanche les ajouts et les remplacements qui prédominent.

Interventions des enseignants italiens

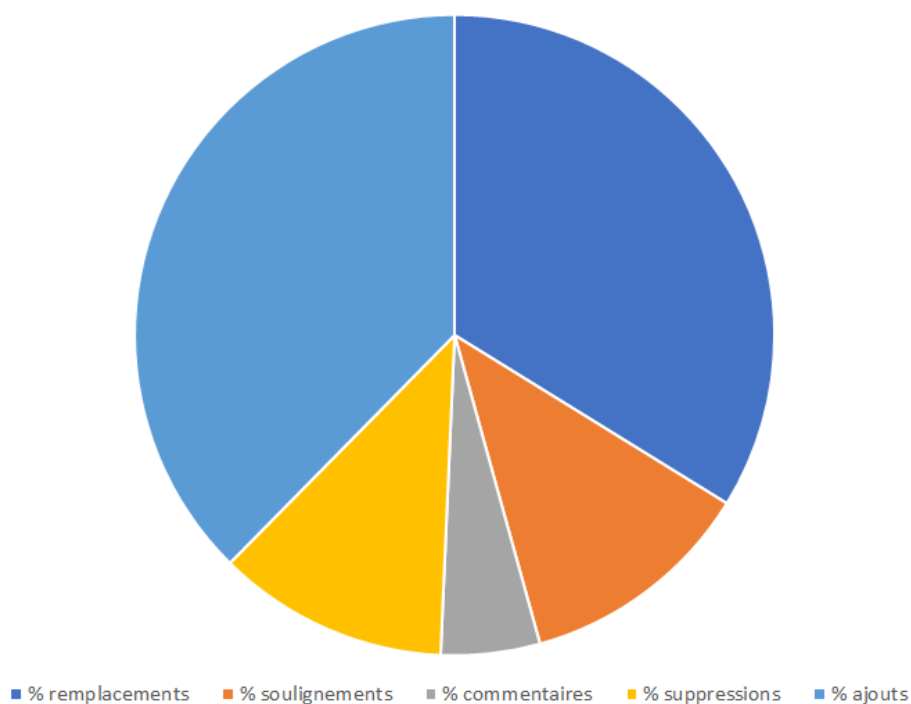


Figure 59 : Répartition des interventions des enseignantes italiennes.

Deux tendances opposées, deux modalités d'intervention, semblent alors se détacher dans les deux contextes :

1. la première (appelée « **rilevativa** » par Serianni & Benedetti, 2016, Colombo, 2011 et Fornara, 2016) amène l'enseignant à identifier l'erreur, à la souligner pour que l'élève puisse s'autocorriger. Il s'agit de « pointages d'ordre formel qui se traduisent par des soulignements dans le texte » (Fradet, 2006 : 133), mais qui pourraient également être associés à des symboles et/ou à des abréviations. Lorsque la nature de l'erreur est précisée (temps, orthographe, grammaire,...), les auteurs italiens cités parlent alors de modalité « *classificatoria* ». Le soulignement n'est donc pas indispensable mais faciliterait la localisation de l'erreur pour une meilleure autocorrection chez l'élève. En contexte français, cette association du soulignement et de l'abréviation qui indique le type d'erreur est assez récurrente : le nombre de commentaires est en effet nettement supérieur qu'en contexte italien ;
2. la deuxième modalité (appelée « **risolutiva** » par les mêmes auteurs italiens plus haut) implique la résolution explicite de l'erreur de la part de l'enseignant qui intervient pour corriger. L'erreur, de type orthographique, grammatical, syntaxique,

est supprimée ou remplacée par l'enseignant, ce qui nous renvoie au pourcentage élevé de remplacements, en particulier, mais aussi de suppressions ou d'ajouts isolés (c'est-à-dire en dehors du remplacement standard). Si la modalité de pointage de l'erreur (« rilevativa ») est plus représentée chez les enseignants français, les résultats quantitatifs qui concernent la répartition des opérations d'écriture nous permettent de constater que les enseignantes italiennes ont en revanche une préférence pour la modalité de résolution de l'erreur.

Ici, les spécificités du système linguistique et le nombre plus élevé d'erreurs de langue au sein des copies françaises jouent sans doute un rôle : en présence d'un grand nombre de dysfonctionnements, en particulier orthographiques, la modalité de pointage permet davantage leur repérage. Elle permet de souligner, pour l'élève mais aussi pour d'autres lecteurs adultes de la copie corrigée, la majorité des erreurs, et d'éviter ainsi une « sanction sociale » (Serianni & Benedetti, 2016 ; Colombo, 2011). Si l'intervention de l'enseignant implique la correction des dysfonctionnements dans le texte de l'élève, quel serait le statut d'une copie annotée qui présenterait encore des erreurs ? Le fait de ne pas corriger ou au moins relever toutes les erreurs pourrait être interprété comme un excès de superficialité dans les pratiques de l'enseignant en cause. Par conséquent, la modalité de résolution n'est possible qu'en cas d'un nombre réduit d'erreurs de langue, alors que la modalité de pointage qui doit être complétée éventuellement par l'auto-correction de l'élève est pour cela plus pratiquée chez les enseignants français. D'ailleurs, au sein des copies italiennes, le remplacement (ou l'ajout dans le cas du remplacement sans biffure que nous détaillerons plus loin) n'est parfois même pas déclenché par une erreur orthographique.

4.1.1 Pointage de l'erreur : le soulignement en contexte français

Le soulignement est l' « intervention commentative non verbalisée » (Doquet & Pilorgé 2020 : 14) la plus représentée en contexte français dans les deux niveaux (52.3 % en CE2 et 33.4 % en CM2). Il peut apparaître sous forme de cercle qui entoure l'erreur

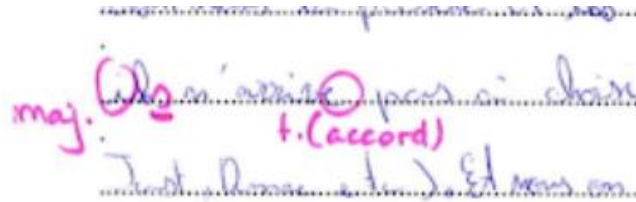


Figure 60 : EC-CM2-2017-JLF2-D1-E6-V1.

ou avec un trait simple ou double sous le mot.

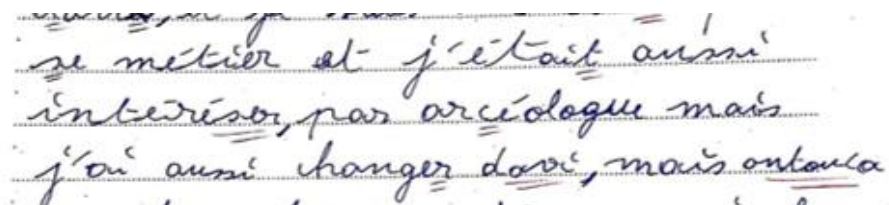


Figure 61 : EC-CE2-2019-COL-D1-E15-V1.

Notre protocole de transcription réunit toutefois ces deux variantes sous le même codage {T2Pσ#}. Le soulignement peut d'ailleurs être la seule opération employée dans la correction, ou être associé à d'autres types d'interventions qui amènent cette enseignante à alterner la modalité de pointage et la modalité de résolution. C'est le cas de la copie d'élève de CM2 en figure 61 où l'on retrouve également un exemple de soulignement qui ne porte pas sur l'orthographe : dans la dernière ligne visible de cet extrait de manuscrit, l'enseignante souligne « mes enfants chez la nounou » et ajoute un point d'interrogation juste après.

futur → quand je seras adulte, je me réveillerais à 6 h. je fais mon
 café puis je réveille mes enfants pour aller à l'école.
 ensuite je vais au travail, je rentre à 19 h. et je range
 la maison puis mon ordinateur de travail à 20 h. 30 puis
 je prépare à manger puis mes enfants chez la nounou.

Figure 62 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF3-D1-E2-V1) dans lequel nous observons des soulignements simples, doubles et des opérations d'écriture spécifiques de la modalité de résolution de l'erreur (remplacement).

Il ne s'agit pas ici d'un problème d'orthographe, mais bien d'un problème de syntaxe qui rend difficile la compréhension de la phrase (probablement l'absence du verbe).

Toujours en relation avec nos choix de transcription, il nous semble important d'avancer quelques considérations sur l'ajout qui est en moyenne la deuxième pratique la plus récurrente en contexte français. Comme nous l'avons précisé, dans la catégorie des ajouts, le script de calcul des interventions des enseignants n'a pris en compte que les ajouts dits *simples*, c'est-à-dire qui n'apparaissent pas au sein d'un remplacement standard (suppression suivie d'un ajout). Sans suppression du mot erroné de la part de l'enseignant, nous avons transcrit l'ajout en tant qu'ajout simple et pas en tant que deuxième opération au sein d'un remplacement standard. C'est le cas du remplacement sans biffure nettement plus récurrent en contexte français à cause du nombre plus élevé d'erreurs d'orthographe. Il altère moins que d'autres opérations la lisibilité de la copie et il permet de limiter les biffures.

Une attention particulière à la surcharge d'opérations qui amène l'enseignant à privilégier les soulignements et les remplacements sans biffure est bien visible au sein de ce dernier extrait d'un manuscrit de CE2. Il a été corrigé par l'enseignante qui compte en effet le plus grand nombre de remplacements sans biffure (33 occurrences) et qui intervient avec plusieurs couleurs (bleu, rouge, vert) selon le type d'erreur (accords, conjugaison, dictionnaire).

Consigne : Que feras-tu quand tu seras adulte: imagine et raconte une de tes idées.

Quand je serai adulte je serai Sommalière.

Je me lève tôt. et je travaile et j'habite à Paris dans un appartement. Je ne de prende pas de petit déjeuner.

J'ai beaucoup de travail car je garde les (les) animaux et qui hurle comme les chien les chat et mais après manger, je fait un autre métier.

Je travail au Grand zoo de Beaufort avec Beaufort avec.

Figure 63 : Extraits d'un manuscrit d'élève français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF2-D1-E1-V1) corrigé par l'enseignante qui compte le plus grand nombre de remplacements sans biffure.

Il est intéressant d'observer ici aussi l'emploi de flèches qui relie le nom au verbe qui devrait être accordé, comme dans la ligne 5, et qui représente une alternative valide à l'ajout d'abréviations qui précisent le type d'erreur.

4.1.2 Résolution de l'erreur : l'ajout et le remplacement en Italie

Les enseignantes italiennes privilégient au contraire une pratique de résolution de l'erreur, à travers l'ajout et le remplacement pour corriger les copies de leurs élèves. Ces opérations leur permettent d'intervenir directement sur le texte et de proposer une solution que l'élève pourra accepter et recopier au moment du passage à la rédaction de la version définitive. À cet objectif transversal et commun, s'ajoute ensuite une pluralité de valeurs attribuées à ces deux opérations, que nous détaillerons en correspondance d'extraits de manuscrits tirés de notre corpus italien.

credono che ^{sono} una persona qualunque
 f. melta e veloce sono entrato dalla porta
 del retro e, una volta ^{mi} entrati.
 Questo è stato diciamo una delle giornate
 più bruttissime però ~~mi~~ me lo sono
 curato. Infine finito il turno, dello stovchero.

EC-CM2-2017-PAC1-D1-E1-V1

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.
 In ^{farei la farmacista e un farmacia}
~~la grande~~ ^{farei la farmacista e un farmacia} ~~la grande~~ ^{farei la farmacista e un farmacia}
 medicine delle quali ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo}
 medicine, ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo}
^{e colleghe} ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo}
 amiche. ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo}
~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo}
 ma, mi ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo} ~~devo~~ ^{devo}

EC-CE2-2017-PAC2-D1-E1-V1

Figure 64 : Extraits de deux manuscrits de CM2 et de CE2 d'élèves italiens dans lesquels nous observons deux catégories d'ajout différentes de la part des deux enseignantes : ajout de ponctuation ou de lettres dans le manuscrit en haut et ajout de segments de phrases plus longs en rouge dans le manuscrit en bas.

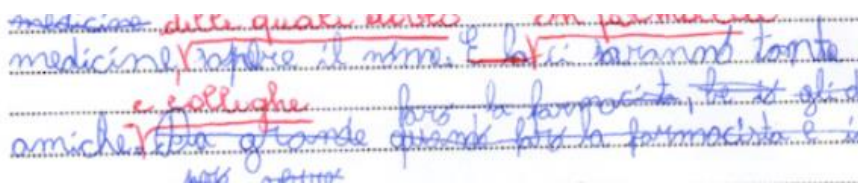
La comparaison de ces deux extraits de manuscrits de CM2 et de CE2 permet de détailler l'opération de l'ajout et des différences qui émergent :

1. au niveau de la **longueur** de l'ajout : dans le premier cas, il s'agit d'ajout de ponctuation ou de lettres manquantes, alors que la deuxième enseignante ajoute également des constituants de phrases ;
2. au niveau de l'**aspect corrigé** dans le texte : il s'agit d'ajouts qui corrigent l'aspect formel du texte ou qui visent à l'amélioration de la cohérence ou la syntaxe ? Dans le premier extrait, l'enseignante de CM2 se limite à ajouter des virgules, un pronom réflexif "si" et une lettre manquante, le "o" final, dans la conjugaison du verbe « être »

au présent (« sono »). Dans le deuxième extrait, plusieurs ajouts plus longs apparaissent comme « delle quali dovrò » ou « e le colleghe ».

L'ajout, en contexte italien, n'est donc pas exclusivement associé à l'aspect formel de la langue : il n'est pas conçu comme une intervention pour agir sur l'orthographe ou pour corriger une erreur. Si on retire les 30 occurrences d'ajout repérés au sein d'un remplacement sans biffure des 815 ajouts totaux chez les enseignantes italiennes, 785 sont des ajouts qui ont une fonction différente. Il peut s'agir certes d'ajout de ponctuation, mais il est très fréquent aussi le cas d'ajout de mots, de constituants, de phrases qui intègrent le texte de l'élève et qui ont le but selon les cas de :

1. **Enrichir le contenu** du texte de l'élève : c'est le cas de l'ajout de « e le colleghe » à côté d'un substantif féminin pluriel « amiche » qui était déjà présent dans le texte et qui était tout à fait suffisant pour la compréhension et la cohérence du passage. De manière arbitraire, l'enseignante essaie de rendre plus logique la phrase « Et là il y aura beaucoup d'amies », proposée par l'élève, avec l'ajout « et de collègues », car le récit se déroule sur le lieu de travail.



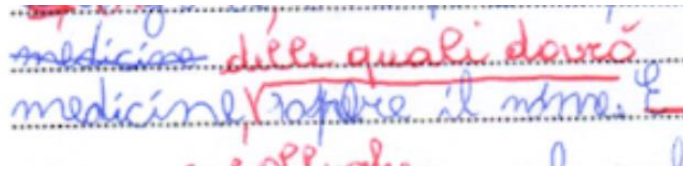
[T2P#E la]<T2P#In farmacia> ci saranno tante
amiche <T2P#e colleghe>

2. **Améliorer la cohérence** et la **compréhension** du texte : dans d'autre cas, l'ajout de l'enseignante améliore nettement le texte, car il explicite ce qu'il pensait que l'élève voulait dire (et qui est resté trop implicite ou peu clair). Un exemple tiré du même manuscrit de CE2 observé plus haut est l'absence du début de la subordonnée relative qui a été ajouté par l'enseignante en rouge (« delle quali dovrò »⁷³) entre le nom « medicine »⁷⁴ et le verbe à l'infinitif « sapere »⁷⁵ :

⁷³ trad. ita « desquelles je devrai »

⁷⁴ trad. ita « médicaments »

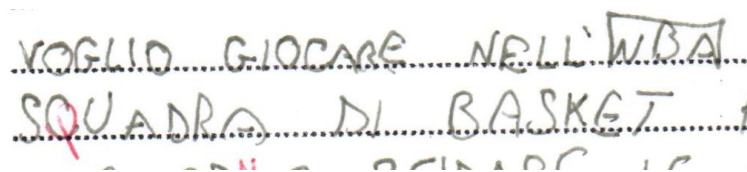
⁷⁵ trad. ita « connaître »



medicines <T2P#delle quali dovrò> sapere il nome

La proposition de l'enseignante peut donc être caractérisée par une « fonctionnalité communicative » majeure (Ujcich, 2010 : 21), mais ce n'est pas toujours le cas. Trois valeurs différentes peuvent être attribuées au remplacement en contexte italien :

1. **Correction orthographique** : il s'agit de l'intervention la plus utilisée pour corriger les erreurs orthographiques et pour introduire la forme normée. Le soulignement de l'erreur en vue d'une auto-correction est très rare au sein des copies italiennes, car les erreurs d'orthographe sont automatiquement corrigées par l'enseignante, comme dans l'extrait suivant de CE2 (EC-CE2-2017-FOR2-D1-E11-V1) :



s[T2P#c]<T2P#q>uadra di basket

2. **Variété linguistique** : il est assez récurrent en contexte italien que l'enseignant remplace un mot ou une structure corrects d'un point de vue orthographique, par une solution linguistique plus éloignée de la langue courante⁷⁶ (Revelli, 2013 : 15). La didactique de l'italien est en effet caractérisée par une « variété d'italien d'inspiration formelle »⁷⁷ (*ibidem*) originellement définie sous l'étiquette d'« italiano scolastico ». Introduite conceptuellement par De Mauro (1963) et formellement par Benincà et al. 1974, la notion d'italien scolaire a été ensuite diffusée par De Blasi (1993). La suppression de répétitions peut expliquer parfois, même en contexte français, le remplacement d'un mot par un synonyme, comme dans cet extrait d'un élève de CM2.

⁷⁶ « soluzioni linguistiche più distanti dalla lingua viva » (Revelli, 2013 : 15)

⁷⁷ « varietà di italiano di ispirazione formale » (Revelli, 2013 : 15)

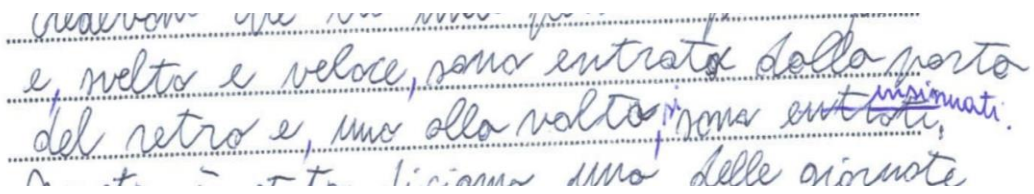


Figure 65 : EC-CM2-2017-PAC1-D1-E1-V1.

e svelto e veloce sono entrato dalla porta
 del retro e uno alla volta <T2P#,si> sono [T2P#entrati]<T2P#insinuati>

Le verbe « entrer » dans sa forme au passé composé (« sono entrato »⁷⁸) vient d’être utilisé par l’élève, donc l’enseignante le remplace dans la ligne successive par le verbe « se glisser » (« si sono insinuati »). Ce choix terminologique provoque tout de même l’introduction d’un terme lexical qui n’appartient pas à la langue de l’enfant, à son « lexique élémentaire » (Marconi, Ott, Pesenti, Ratti & Tavella, 1994 ; Revelli, 2013). L’élève reçoit ainsi des corrections qui vont vers un registre plus soutenu et qui sollicitent une richesse et une variation expressive spécifique, comme nous le verrons, de l’*italiano scolastico* (1.3). Notre corpus confirme la présence d’une variété linguistique qui privilégie le choix synonymique généralement le plus distant du « vocabulaire de base de la langue italienne », mais considéré toutefois comme le plus correct et approprié (Revelli, 2018 : 627).

Dans ce même extrait de manuscrit, l’association de deux adjectifs parfaitement synonymes (« svelto e veloce ») est un exemple d’intériorisation de certains traits de cette langue scolaire et témoigne de l’effort de l’élève d’enrichir et d’embellir son texte d’un point de vue expressif. Cette dittologie synonymique de « svelto » et « veloce », équivalents de *rapide* en français, est un trait typique de la langue écrite et constitue une combinaison stylistiquement naïve qui n’apporte rien à la phrase d’un point de vue sémantique. Aucune correction de la part de l’enseignant sur la répétition n’est cependant apportée.

Pour revenir aux cas de remplacements standards en absence d’erreurs de langue, une autre occurrence est présentée en figure 66 : dans ces deux extraits, en haut d’une copie

⁷⁸ trad. ita « je suis entré »

de CM2 et en bas d'une copie de CE2, nous avons repéré et transcrit deux propositions de deux élèves qui ont été remplacées par « mi piacerebbe »⁷⁹.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

~~Io non so cosa fare da grande~~
~~ma se devo scegliere, decido di fare~~
 l'artista. La mia giornata e' così:
 Mi sveglio alle 6:15 e vado a scuola.

Io non so cosa fare da grande
 ma ®[T2P#se devo scegliere, decido di]//T2P#mi piacerebbe//® fare
 (EC-CM2-2017-FOR2-D1-E5-V1)

~~Io vorrei fare l'investigatore~~
 con il mio amico Mat

[T2P#Io vorrei]<T2P#Mi piacerebbe> fare l'investigatore

Figure 66 : Extraits de deux manuscrits de CM2 et de CE2 d'élèves italiens dans lesquels nous observons deux remplacements qui n'ont pas été déclenchés par des mots erronés.

Les deux enseignantes, de deux niveaux différents et de deux établissements différents, qui ont corrigé ces manuscrits ont toutes les deux privilégié une formulation qui pourrait relever d'une *langue scolaire*. Dans le premier cas, le remplacement est justifié sans doute par une construction syntaxique acceptée à l'oral, mais un peu maladroite à l'écrit (« se devo scegliere, decido di... »⁸⁰). La construction hypothétique qui devrait présenter en italien un subjonctif imparfait et un conditionnel présent (« Se dovessi scegliere, deciderei di... »⁸¹) est structurée au présent par l'élève et remplacée par l'enseignante avec la forme « mi piacerebbe ». Malgré l'acceptation par la norme

⁷⁹ trad. ita « j'aimerais »

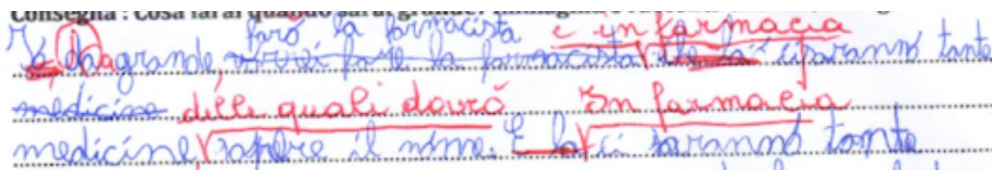
⁸⁰ trad. ita « si je dois choisir, je décide de... »

⁸¹ trad. ita « si je devais choisir, je déciderais de... »

objective de la variante au présent de l'élève, l'enseignante simplifie à l'aide du verbe « mi piacerebbe ».

En revanche, la deuxième enseignante de CE2 remplace de manière arbitraire deux verbes équivalents (« vouloir » et « aimer ») sur le plan sémantique, sur le plan du registre et aussi d'un point de vue de la longueur et de la complexité de la structure. Il n'y a pas ici une superposition de la langue de l'adulte, mais plutôt des traces de formulations plus adéquates et attendues dans une production écrite scolaire. Ce type de remplacements, qui n'intervient pas pour corriger l'orthographe, est extrêmement rare en contexte français, car le nombre élevé de dysfonctionnements formels amène les enseignants à corriger d'abord, et dans la plupart des cas exclusivement la langue.

3. **Amélioration de la cohérence et de la compréhension du texte** : l'enseignante intervient pour clarifier, de son point de vue, un passage jugé peu clair, ou pour modifier les temps verbaux. Dans l'extrait suivant, l'enseignante italienne de CE2 remplace « e là »⁸² par « e in farmacia » :



Io da grande farò la farmacista [T2#e là]<T2#e in farmacia> ci saranno tante
medicine

L'annonce initiale du métier, pharmacienne, amène l'élève à ne pas préciser le lieu, la pharmacie, défini implicitement dans l'esprit de l'auteur, et à utiliser un adverbe de lieu, là. L'enseignante applique alors une stratégie d'explicitation et de détachement de la deixis : l'adverbe « là » est remplacé par le lieu « in farmacia », qui n'avait pas été précisé avant.

Notre consigne « Que feras-tu quand tu seras adulte » est au futur simple, car ce temps verbal permet de parler de « prévisions » et de tout événement qui se produira dans

⁸² trad. ita "et là"

l'avenir (Ujcich, 2020a : 103)⁸³. Il n'est pas rare d'observer toutefois le temps passé dans les écrits de nos élèves et/ou « le phénomène du changement de temps narratif » qui ne peut pas être résolu « à travers l'imposition de la règle (fausse) 'un seul temps par texte' »⁸⁴(Ujcich, 2020b : 43). Dans l'extrait suivant, l'élève alterne par exemple le présent et l'imparfait : l'enseignante remplace alors tous les temps avec le futur simple (« alz-o⁸⁵ » remplacé par « alz-erò⁸⁶ ») :

mi alz[T2P#o]<T2P#erò> fa[T2P#ccio]<T2P#rò> colazione e [T2P#dopo] mi vest[T2P#ivo]<T2P#irò> e dopof

Figure 67 : EC-CE2-2017-PAC2-D1-E1-V1.

L'intervention de type résolutif qui porte sur la cohésion verbale est motivée d'ailleurs par une volonté d'aider l'élève à respecter la consigne : le lien entre ces deux aspects est parfois explicité dans des commentaires verbaux globaux de type « Devi usare il futuro perché è...quando sarò grande », comme dans l'extrait suivant.

⁸³ « Concordiamo una definizione. Per parlare di avvenimenti che avverranno nel futuro, cioè dopo aver pronunciato la frase (quindi sono *posteriori* al momento in cui si parla), si possono usare verbi coniugati al tempo futuro semplice (semplice perché è formato da una sola parola) » (Ujcich, 2020a : 103)

⁸⁴ « Il fenomeno del cambio di tempo narrativo è molto frequente in testi prodotti dagli studenti, anche nelle classi successive (cfr. Ujcich, 2010; Ujcich, Zuttioni, 2011), e non è risolvibile attraverso l'imposizione della regola (falsa) 'un solo tempo per testo' » (Ujcich, 2020b : 43)

⁸⁵ trad. ita "lève"

⁸⁶ trad. ita "lèverai"

20:30 ^{ero} tornò a casa mia, mia
 lavò ^{ero} e ^{era} cenò con i miei
 familiari. ^{era} Finito di cenare
 guardò ^{era} la televisione fino alle
 22:30 e poi ^{andò} ~~andò~~ a letto. SAR
 DEVI USARE IL FUTURO PERCHÉ È ... QUANDO SAR
 GRANDE

Figure 68 : Extrait d'un manuscrit de CE2 (EC-CE2-2017-PAC1-D1-E11-V1) dans lequel l'enseignante a apporté en bas de page un commentaire verbal qui explique le nombre élevé de remplacements des temps verbaux (du présent au futur).

4.1.3 Le remplacement sans biffure : analyse comparative

La première opération d'écriture que nous analyserons d'un point de vue comparatif est le remplacement sans biffure ou non-standard, introduit dans le chapitre de présentation des choix de transcription. Après avoir détaillé les différents types de remplacements en contexte italien, nous essayerons de comprendre si le remplacement sans biffure a la même fonction que le remplacement standard et s'il est employé de manière similaire dans les deux contextes linguistiques. Ce cas de figure est-il suffisamment représenté pour qu'on lui accorde une place autonome dans tous les protocoles de transcription des écrits scolaires ? Les débats qui ont accompagné la conception et le perfectionnement du protocole EcriScol ont toujours reconnu une volonté de remplacement, de substitution d'un élément par un autre, de la part de l'élève ou de l'enseignant ; mais d'un point de vue génétique cela ne pouvait pas être considéré comme un remplacement standard, car la suppression n'apparaissait pas.

A partir de tous les ajouts repérés chez chacun des enseignants, nous distinguons :

1. **Des ajouts qui succèdent immédiatement à un soulignement** : si l'enseignant repère une erreur et décide de ne pas supprimer mais d'ajouter la forme normée (ou une nouvelle proposition), très souvent il souligne d'abord le mot ou la partie du mot qui pose un problème. Nous avons donc lancé une requête pour extraire tous les soulignements suivis d'un ajout et nous avons cherché d'abord dans ce sous-ensemble

d'opérations les remplacements non-standards. Observons les deux exemples suivants tirés de notre corpus italien et les transcriptions correspondantes afin de mieux définir ce cas de figure :

passa dire che sono abbastanza bravi. Facciamo pranzo.
i bambini prendono la borsa con il pranzo invece noi
maestre stiamo riunite per fare pranzo. Finisce la scuola

Facciamo {T2P#pranzo}£

i bambini prendono la borsa [di]<con> il {T2P#pranzo}<T2P#cibo> invece noi£

Figure 69 : EC-CM2-2017-FOR2-D1-E9-V1.

Dans ce premier extrait de CM2, l'enseignante souligne deux noms et un prédicat qui se répètent et propose un synonyme en correspondance du deuxième nom et du prédicat (« cibo » et « mangiare »). Les trois propositions initiales de l'élève sont soulignées (entourées dans ce cas spécifique), mais pas supprimées, comme dans l'extrait suivant de CE2 qui ne présente d'ailleurs aucune répétition :

CHE PERO' E' MORTO. MIO PAPA' VOLEVOLEVA
FARE IL MEDICO MA NON SO PERCHE' NON LO FA
PIU'. ~~PERCHE'~~ INFINE STUDIERO LA

Mio papà [vol]<voleva>£

fare il medico ma non so perché {T2P#non lo fa£

più}<T2P#ha cambiato idea>

L'enseignant, en particulier en contexte italien, intervient avec un remplacement non-standard non pas pour corriger l'orthographe, mais pour faire varier l'expression. La tendance que nous avons observée est qu'en l'absence d'erreur de langue objective l'enseignant évite de biffer et propose de manière plus discrète une variante, une formulation parfois spécifique à une langue plus adulte et parfois plus "correcte" d'un point de vue des attentes scolaires.

Le tableau suivant confirme l'emploi de remplacements non-standards pour corriger l'orthographe en contexte français, alors qu'au sein des copies italiennes l'orthographe est moins concernée.

Code enseignant	Classe	Nombre total d'ajouts	Nombre de remplacements non-standards (soulignement + ajout)	Nombre de remplacements non-standards (soulignement + ajout) qui corrigent l'orthographe
CONTEXTE ITALIEN				
P1	EC-CM2-2017-PAC1-D1	140	0	0
P2	EC-CM2-2017-PAC2-D1	55	17	5
P3	EC-CE2-2017-PAC1-D1	31	0	0
P4	EC-CE2-2017-PAC2-D1	186	4	1
P5	EC-CM2-2017-FOR1-D1	42	10	0
P6	EC-CM2-2017-FOR2-D1	182	25	5
P7	EC-CE2-2017-FOR1-D1	41	9	8
P8	EC-CE2-2017-FOR2	138	10	1
CONTEXTE FRANCAIS				
P9	EC-CE2-2017-JLF1-D1	74	2	2
P10	EC-CE2-2017-JLF2-D1	112	26	26
P11	EC-CM2-2017-JLF1-D1	126	1	1
P12	EC-CM2-2017-JLF2-D1	73	14	14
P13	EC-CM2-2017-JLF3-D1	99	0	0

P14	EC-CE2-2019-COL-D1	1	0	0
P15	EC-CM2-2019-COL-D1	172	13	13

Tableau 11 : Mise en comparaison du nombre total d’ajouts et du nombre de remplacements non-standards du type « soulignement + ajout » en contexte français et en contexte italien.

La pratique de remplacement non-standard de type « soulignement + ajout » est plus représentée en contexte français, en relation avec un nombre d’erreurs plus élevé, et donc utilisée par les enseignants français en particulier pour corriger l’orthographe. Les enseignantes italiennes en revanche utilisent le remplacement non-standard avec soulignement et ajout pour intervenir sur l’expression et/ou sur les répétitions, en l’absence toutefois d’erreurs d’orthographe. Cela a été constaté chez tous les enseignants français qui ont apporté des remplacements non-standards de ce type, à part chez l’enseignante P7 (CE2 FOR1) qui corrige l’orthographe dans 8 cas sur 9.

Le cas particulier des soulignements suivis d’un ajout qui n’étaient pas des remplacements non-standards ont été exclus de ce calcul. Dans l’extrait suivant par exemple, ce type d’intervention est apportée pour pointer une erreur d’orthographe ou de segmentation.

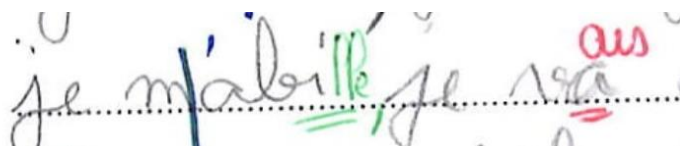
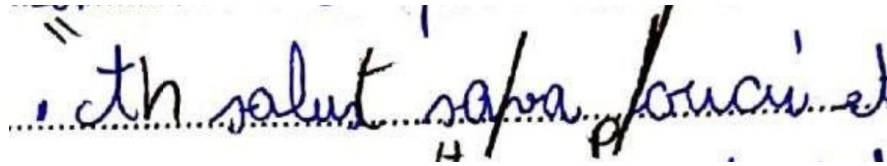


Figure 70 : EC-CE2-2017-JLF2-D1-E1-V1.

Dans la transcription de cet extrait de CE2, un soulignement entre le « m » et le « a » a été ajouté et donc il a été extrait par la machine lors du lancement de notre requête de tous les soulignements suivis d’un ajout (ici l’enseignante ajoute une apostrophe). Il n’est cependant pas pris en compte dans nos calculs présentés dans le tableau 11.

- 2. Des ajouts précédés d’un espace blanc :** le lancement d’une requête de tous les ajouts précédés d’un espace blanc, donc indépendants et non pas rattachés à un mot, nous a permis d’extraire une deuxième sous-catégorie d’ajouts qui concerne quasi-exclusivement les ajouts de ponctuation. Cette requête a confirmé que ces ajouts ne rentrent pas dans les remplacements non-standards, ni en contexte italien, ni en contexte

français. Grâce à une attention méticuleuse consacrée à la conception et au respect du protocole de transcription, les ajouts de lettres à l'intérieur du mot ou de mots censés remplacer le premier mot (comme dans le cas du remplacement non-standard) ont été transcrits sans laisser d'espaces blancs. En revanche, l'ajout de ponctuation ou de contenu qui intègre le texte, mais qui ne vise pas à un remplacement est transcrit après un espace blanc :



<T2P#''> A<T2P#h> salu[T2P#s]<T2P#t> sa{T2Pσ#}va...

Figure 71 : EC-CM2-2019-COL-D1-E19-V1.

Dans cet extrait de CM2, la différence d'application du protocole en cas d'ajout autonome ou d'ajout au sein du mot est bien visible : l'enseignant ajoute des guillemets qui sont précédés et suivis d'un espace blanc. En revanche, l'ajout du « h » dans « Ah salut » a été transcrit immédiatement après le « A », sans laisser d'espace blanc.

Nous proposons également un exemple tiré du corpus italien et tout particulièrement des copies corrigées par l'enseignante qui a apporté le plus grand nombre d'ajouts simples, en dehors donc du remplacement non-standard :

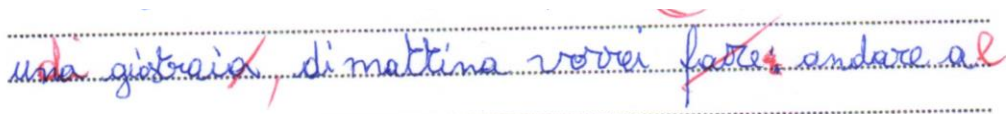
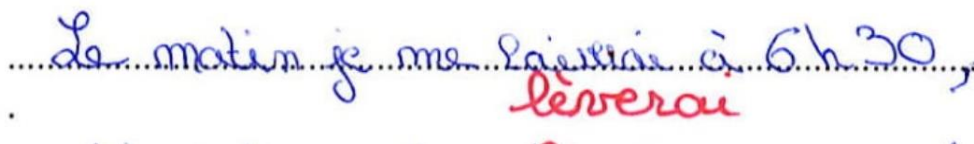


Figure 72 : EC-CE2-2017-PAC2-D1-E3-V1.

Dans cet extrait de CE2, nous signalons d'un côté l'ajout d'une virgule et de l'autre côté l'ajout d'une lettre à la fin du dernier mot (a<T2P#l>).

3. **Des ajouts qui ne succèdent pas à un soulignement** : c'est le cas d'un mot qui n'est pas souligné, mais qui est suivi d'une nouvelle proposition de l'enseignant. Dans l'extrait suivant de CM2, l'enseignant ajoute la forme normée du verbe « lever » au futur, sans supprimer ni souligner la première version de l'élève « laiverai ».



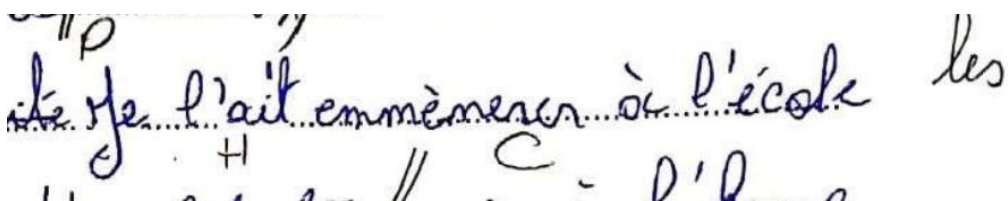
Le matin je me laiverai à 6h30,
lèverai

Le matin je me laiverai<T2P#lèverai> à 6h30,£

Figure 73 : EC-CM2-2017-JLF1-D1-E8-V1.

D'un point de vue informatique, il est assez compliqué d'extraire une liste exhaustive de tous les ajouts qui pourraient constituer un remplacement non-standard : il faudrait isoler d'abord tous les ajouts qui ne sont précédés ni d'un soulignement (première catégorie) ni d'un espace blanc (deuxième catégorie) et ensuite différencier manuellement, d'un côté les ajouts au niveau du mot (EC-CE2-2017-PAC2-D1-E3-V1) et de l'autre côté, les ajouts qui constituent un remplacement non-standard. Une analyse manuelle des données, nous a permis de constater la présence de remplacements non-standards en nombre cependant plus limité par rapport à la première catégorie d'ajouts précédés d'un soulignement. Il s'agit d'une pratique d'ailleurs plus récurrente en contexte français et peut se concrétiser de deux manières différentes :

- a. Dans un premier cas, l'enseignant ne souligne pas le mot erroné, mais indique à l'élève le type d'erreur à travers l'ajout d'une abréviation et ensuite propose la forme normée :



Je l'ai emmènerer à l'école les

Je l<ait{T2P#H}<T2P#les> emmènerer{T2P#C} à l'école

Figure 74 : EC-CM2-2019-COL-D1-E13-V1.

- b. Dans un deuxième cas, l'enseignant ajoute la forme normée en correspondance de la première proposition de l'élève, sans souligner ni ajouter d'abréviations.

L'ajout est donc transcrit sans laisser d'espace blanc après le mot ou à l'intérieur du mot, comme dans le cas d'ajout de lettres par exemple :



Il {T2Pσ#} {T2P#pluriel} veulent
 m {T2P#} <T2#>intê[r]viouer.<T2P#interviewer>

Figure 75 : EC-CM2-2017-JLF2-D1-E11-V1.

En conclusion, pour sa valeur, sa fonction et son emploi dans les deux contextes linguistiques le remplacement sans biffure peut être comparé à l'opération de remplacement standard. D'un point de vue génétique, la suppression au sein du remplacement non-standard n'apparaît pas mais il ne peut pas être considéré comme un ajout simple : l'élément *ajouté* par l'enseignant vient remplacer un premier essai de l'élève et doit être interprété en tant que remplacement.

4.1.4 Taux d'intervention

4.1.4.1 Variation en CE2 et en CM2

Après une analyse quantitative du nombre et du type d'interventions apportées par les enseignants, il est intéressant d'observer maintenant leur répartition dans les deux niveaux scolaires, CE2 et CM2. Les occurrences des opérations d'écriture ont été transformées en pourcentage et ensuite rapportées au nombre de classes pour chaque niveau : la somme des pourcentages a été divisée par le nombre de classes pour chaque niveau (français et italien). Le tableau suivant présente le résultat du nombre total d'interventions et des pourcentages moyens de chacune des opérations d'écriture des enseignants.

Pays	Niveau	Interventions
Contexte français	CE2	Nombre d'interventions total : 1080 % remplacements : 21.2 % soulignements : 52.3 % commentaires : 1.9 % suppressions : 5.1 % ajouts : 19.5
	CM2	Nombre d'interventions total : 2225 % remplacements : 12.9 % soulignements : 33.4 % commentaires : 22.3 % suppressions : 7.4 % ajouts : 24
Contexte italien	CE2	Nombre d'interventions total : 1120 % remplacements : 41.4 % soulignements : 8.5 % commentaires : 3.7 % suppressions : 12.7 % ajouts : 33.7
	CM2	Nombre d'interventions total : 968 % remplacements : 26.2 % soulignements : 15.3 % commentaires : 6.3 % suppressions : 10.7 % ajouts : 41.5

Tableau 12 : Tableau qui présente la répartition des interventions des enseignants en contexte français et en contexte italien et en CE2 et en CM2.

D'un point de vue global, le nombre d'interventions total augmente en contexte français du CE2 au CM2, alors qu'il diminue en contexte italien. Une analyse plus détaillée de l'évolution du pourcentage des occurrences révèle qu'en contexte français le pourcentage de commentaires, suppressions et ajouts augmente, alors que le pourcentage de remplacements et soulignements diminue du CE2 au CM2. En particulier les commentaires passent de 1.9 % en CE2 à 22.3 % en CM2, ce qui confirmerait une préférence de la part des enseignants français pour la modalité de pointage de l'erreur. Elle est donc plus pratiquée par les enseignants de CM2. Le pourcentage de soulignements a pourtant diminué (de 52.3 % à 33.4 %), même s'il reste le type d'intervention le plus représenté.

En contexte italien en revanche, le pourcentage de remplacements et de suppressions baisse, alors que celui des autres catégories d'interventions augmente du CE2 au CM2. Exception faite

pour le pourcentage d'ajouts qui augmente et qui est spécifique à la modalité de résolution de l'erreur, il semble que les enseignantes italiennes adoptent plus volontiers la modalité de pointage en CM2 qu'en CE2. L'augmentation de soulignements indiquerait-elle une tendance de la part des enseignants à solliciter une autocorrection en CM2 ?

Le taux de correction plus élevé chez les enseignants français et son augmentation en contexte français du CE2 au CM2 est confirmé par le nombre moyen d'interventions par copie présenté dans le tableau suivant.

Pays	Niveau	Nombre copies corrigées	Nombre moyen d'interventions par copie
France	CE2	42	25.7
	CM2	59	37.7
Italie	CE2	72	15.5
	CM2	83	11.7

Tableau 13 : Tableau qui rappelle le nombre de copies corrigées en France et en Italie et dans lequel figure le nombre moyen d'interventions par copies calculé à partir du nombre total d'interventions.

Pour le calculer, le nombre d'interventions total en CE2 et en CM2 a été divisé par le nombre de copies corrigées, rappelé dans la troisième colonne. Il s'agit toutefois de résultats indicatifs qui subissent la variation de la longueur des textes des élèves et qui ne prennent pas en compte l'hétérogénéité des pratiques de correction des enseignants. C'est pourquoi nous avons approfondi cette analyse en nous intéressant au pourcentage d'interventions chez chaque enseignant, ce qui nous a permis d'établir trois catégories de taux d'intervention.

4.1.4.2 Trois catégories de taux d'intervention

Un portrait plus individuel du nombre et du type d'interventions est présenté dans les deux tableaux suivants. Les deux premières colonnes à gauche identifient le code de l'enseignant et de la classe qu'il a corrigé (nous avons énuméré et organisé les enseignants par école et par classe observée lors du recueil) ; la colonne centrale détaille en revanche le pourcentage d'occurrences de chacune des opérations d'écriture sur la globalité des interventions chez

l'enseignant. Les deux dernières colonnes à droite rappellent le nombre de copies corrigées dans chaque classe et le nombre d'interventions par copie.

Code enseignant	Classe	Interventions %	Nombre copies	Nombre moyen d'interventions par copie
P1	EC-CM2-2017-PAC1-D1	<p>Nombre d'interventions total : 260 % remplacements : 32.3 % soulignements : 0.4 % commentaires : 0 % suppressions : 13.5 % ajouts: 53.8</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 8</p>	18	14.4
P2	EC-CM2-2017-PAC2-D1	<p>Nombre d'interventions total : 141 % remplacements: 23.4 % soulignements: 17.7 % commentaires: 2.8 % suppressions: 17 % ajouts: 39</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 96</p>	20	7.1
P3	EC-CE2-2017-PAC1-D1	<p>Nombre d'interventions total : 157 % remplacements: 53.5 % soulignements: 11.5 % commentaires: 1.3 % suppressions: 14 % ajouts: 19.7</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 37</p>	14	11.2
P4	EC-CE2-2017-PAC2-D1	<p>Nombre d'interventions total : 460 % remplacements: 41.1 % soulignements: 2.2 % commentaires: 0 % suppressions: 16.3 % ajouts: 40.4</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 9</p>	14	32.9
P5	EC-CM2-2017-FOR1-D1	<p>Nombre d'interventions total : 136 % remplacements: 19.1 % soulignements: 25.7 % commentaires: 20.6 % suppressions: 3.7 % ajouts: 30.9</p>	22	6.2

		Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 108		
P6	EC-CM2-	Nombre d'interventions total : 431 % remplacements: 30 % soulignements: 17.2 % commentaires: 1.9 % suppressions: 8.8 % ajouts: 42.2	23	18.7
		Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 55		
P7	EC-CE2- 2017- FOR1-D1	Nombre d'interventions total : 102 % remplacements: 39.2 % soulignements: 13.7 % commentaires: 1 % suppressions: 5.9 % ajouts: 40.2	23	4.4
		Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 54		
P8	EC-CE2- 2017- FOR2- 2017- FOR2-D1	Nombre d'interventions total : 401 % remplacements: 32 % soulignements: 6.7 % commentaires: 12.5 % suppressions: 14.5 % ajouts: 34.4	21	19.1
		Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 43		

Tableau 14 : Tableau qui présente la répartition des interventions des enseignantes italiennes, le nombre de copies corrigées et le nombre moyen de corrections par copie dans la dernière colonne de droite.

Code enseignant	Classe	Interventions	Nombre copies	Nombre moyen d'interventions par copie
P9	EC-CE2- 2017-JLF1- D1	Nombre d'interventions total : 237 % remplacements: 47.3 % soulignements: 8 % commentaires: 3 % suppressions: 10.6 % ajouts: 31.2	9	26.3
		Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 87		
P10	EC-CE2-	Nombre d'interventions total : 413	10	41.3

	2017-JLF2-D1	<p>% remplacements: 16.2 % soulignements: 49.9 % commentaires: 1.9 % suppressions: 4.8 % ajouts: 27.1</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 223</p>		
P11	EC-CM2-2017-JLF1-D1	<p>Nombre d'interventions total : 371 % remplacements: 15.6 % soulignements: 31 % commentaires: 11.9 % suppressions: 7.5 % ajouts: 34</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 130</p>	9	41.2
P12	EC-CM2-2017-JLF2-D1	<p>Nombre d'interventions total : 392 % remplacements: 4.6 % soulignements: 40 % commentaires: 28.6 % suppressions: 8.2 % ajouts: 18.6</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 200</p>	13	30.2
P13	EC-CM2-2017-JLF3-D1	<p>Nombre d'interventions total : 356 % remplacements: 25.6 % soulignements: 36.2 % commentaires: 3.4 % suppressions: 7 % ajouts: 27.9</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 187</p>	10	35.6
P14	EC-CE2-2019-COL-D1	<p>Nombre d'interventions total : 430 % remplacements : 0 % soulignements : 99.1 % commentaires : 0.7 % suppressions : 0 % ajouts : 0.2</p> <p>Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 450</p>	23	18.7
P15	EC-CM2-2019-COL-D1	<p>Nombre d'interventions total : 1106 % remplacements : 5.9 % soulignements : 26.5 % commentaires : 45.3 % suppressions : 6.8 % ajout s: 15.6</p>	27	41

		Nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation : 608		
--	--	--	--	--

Tableau 15 : Tableau qui présente la répartition des interventions des enseignants français, le nombre de copies corrigées et le nombre moyen de correction par copie dans la dernière colonne de droite.

Ces deux tableaux offrent une première esquisse quantitative des tendances correctives de chacun des enseignants qui sera indispensable pour suivre l'évolution des analyses successives. Ils rappellent la répartition exacte du nombre de copies corrigées et définissent au niveau visuel l'appartenance de chacun des enseignants à la catégorie établie par nombre moyen d'interventions par copie. Trois couleurs, le vert, l'orange et le rouge ont été attribuées à trois niveaux d'interventions différents :

1. **Taux bas** : de 4.4 à 18.6 interventions par copie chez cinq enseignantes italiennes ; il apparait en vert dans la colonne de droite ;
2. **Taux moyen** : de 18.7 à 30.2 interventions pas copie chez deux enseignantes italiennes et 3 enseignants français ; il apparait en orange ;
3. **Taux élevé** : de 30.3 à 41.3 interventions par copie chez quatre enseignants français et une enseignante italienne ; il apparait en rouge.

Si le nombre d'enseignants italiens et français ayant un taux d'intervention moyen est comparable (2 italiens et 3 français), nous observons une répartition plus nette entre les deux catégories basse et élevée. Malgré les pratiques de correction multiples et variables, chez aucun enseignant français nous observons un taux d'intervention bas, alors que 4 enseignants sur 5 pour lesquels nous avons enregistré un taux élevé sont français. Le nombre de traces laissées par les enseignants est donc supérieur en contexte français, mais nous nous demandons si cela est dû seulement à un nombre plus réduit d'erreurs de langue chez les productions d'élèves italiens.

Après avoir constaté un taux d'intervention plus bas chez les enseignantes italiennes, nous nous questionnons sur la possibilité que la place accordée aux erreurs de langue puisse être toutefois proportionnellement la même dans les deux contextes linguistiques. Ce serait le cas si le nombre d'erreurs orthographiques, beaucoup moins élevé au sein des copies italiennes, était égal au nombre de corrections sur la langue apportées par les enseignants. Nous observons qu'en contexte italien, les deux enseignantes chez lesquelles nous avons ajouté le plus grand nombre

de formes normées lors de l'annotation ne sont pas celles qui, en proportion, ont apporté le plus grand nombre de soulignements et de commentaires. Elles appartiennent à la catégorie verte avec un taux d'intervention bas : l'enseignante P2 (CM2 PAC2) chez laquelle nous avons ajouté 96 formes normées, mais pour laquelle nous ne comptons que onze remplacements sans biffure ; et l'enseignante P5 (CM2 FOR1) qui n'a apporté que quatre remplacements sans biffure et chez laquelle nous avons ajouté en revanche 108 formes normées. **Ces deux enseignantes ont donc choisi de ne pas corriger toutes les erreurs d'orthographe, malgré leur présence dans les textes.** Il existe un lien ici entre leur taux d'intervention bas et le nombre d'erreurs non corrigées par ces enseignantes : ce choix pourrait être motivé toutefois par la sélection d'un nombre limité d'erreurs, afin que l'intervention soit plus efficace chez l'élève au moment de la réécriture.

En contexte français, le nombre de formes normées ajoutées lors de l'annotation est en effet plus influencé par le nombre élevé d'erreurs d'orthographe et par la détection d'une modalité de pointage de l'erreur diffusée chez les enseignants. Le taux d'intervention chez les enseignants français n'est jamais bas, selon notre classement : les erreurs sont en grande partie détectées, mais elles ne sont pas corrigées. Chez l'enseignante P14 de CE2 par exemple, 99.1% des interventions correspond à des soulignements, ce qui implique qu'aucune erreur n'a été directement corrigée. Pour un total de 430 interventions, nous avons ajouté en effet 450 formes normées lors de l'annotation des copies de ses élèves.

4.2 Les commentaires des enseignants

Les commentaires constituent la catégorie d'intervention la plus hétérogène dans notre corpus et méritent une attention particulière, car ils nous apprennent beaucoup sur l'incidence du système linguistique et sur les pratiques spécifiques en contexte italien et français. La transcription des commentaires nous a permis de les extraire et d'évaluer leur récurrence dans notre corpus. Pour des analyses plus approfondies qui demandent en revanche la distinction des différents types de commentaires, nous procédons manuellement à leur répartition dans les catégories suivantes :

1. verbaux ou non verbaux ;
2. globaux ou locaux ;
3. qui portent sur l'aspect formel de la langue ou qui concernent en revanche l'expression, la cohérence du contenu, le respect de la consigne ;
4. appréciatifs (positifs ou négatifs) ou qui pointent un dysfonctionnement ;
5. avec modalité interrogative, exclamative ou assertive (prédicatifs et non prédicatifs).

4.2.1 Verbaux et non verbaux

Non seulement les commentaires, mais toutes les traces correctives peuvent être distinguées à partir de l'opposition verbal/non verbal. Toutes les interventions qui impliquent l'ajout de matériel langagier au sein du texte, ou avec une valeur de commentaires (plus souvent en marge, dans l'en-tête et en bas de page) sont des traces verbales. Le non verbal concerne en revanche les interventions de type « soulignements de segments textuels, biffures, signes en marge » (Doquet & Pilorgé, 2020), mais aussi l'utilisation de dessins ou d'icônes, comme les smileys. Si nous nous focalisons uniquement sur les commentaires, nous identifions comme des traces verbales :

1. les abréviations qui indiquent à l'élève le type d'erreur (*MD* pour « mal dit », *GR* pour « grammaire », etc....) : généralement en marge ou en correspondance de la forme erronée ;
2. tous les autres commentaires plus ou moins longs, hétérogènes d'un point de vue thématique, de la spatialité et de la modalité énonciative qui font recours à la langue (« Bien », « Hors sujet », « Un bellissimo programma!! », etc).

Les exemples de commentaires non verbaux repérés au sein de notre corpus et qui ne font pas appel à la langue sont :

1. les smileys, observés en contexte italien chez l'enseignante de CE2 (FOR2), qui sont associés à un commentaire global généralement en bas de page.

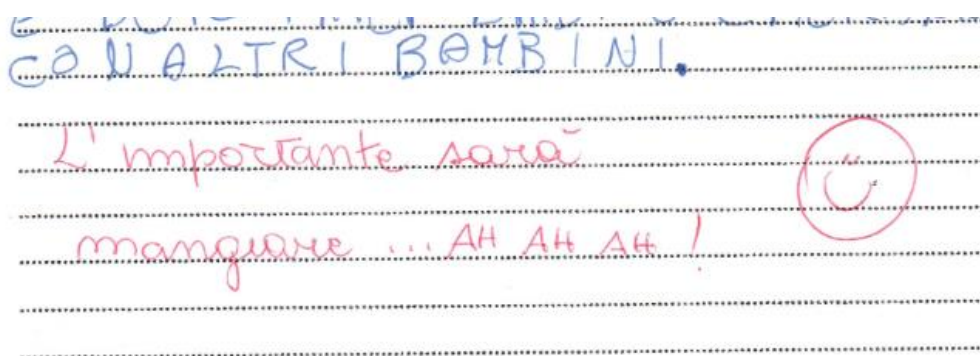


Figure 76 : EC-CE2-2017-FOR2-D1-E15

Dans la transcription de cet extrait et de toutes les copies de cette classe, nous avons considéré ces icônes en tant que commentaire autonome, en dehors donc du premier

commentaire global verbal (« L'importante sarà mangiare...AH AH AH! »⁸⁷), car il n'appartient pas à sa syntaxe ;

2. les symboles aussi sont des commentaires non-verbaux qui, au contraire des smileys retrouvés dans notre corpus, peuvent dans certains cas « s'imbriquer étroitement à la construction du discours » (Testenoire, 2017), comme dans l'extrait suivant :

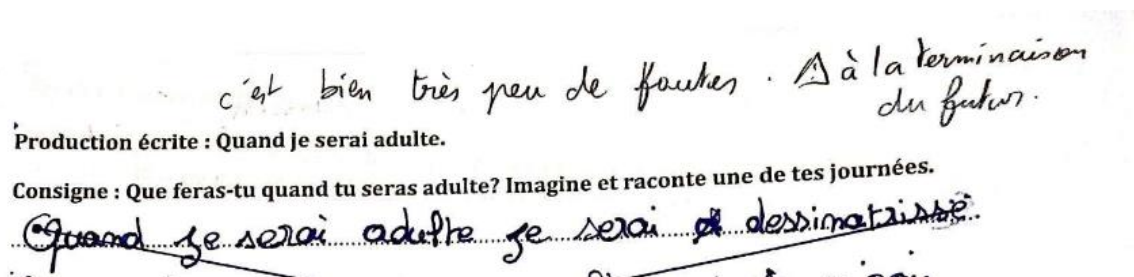


Figure 77 : EC-CM2-2019-COL-D1-E11-V1.

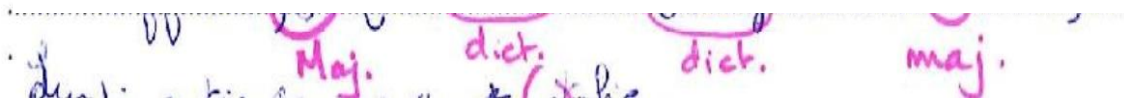
L'enseignant ici utilise le symbole conventionnel non linguistique dans le sens de « Attention ». La deuxième partie du commentaire est donc lue « Attention à la terminaison du futur ». Le triangle joue un rôle syntaxique important, car il introduit le groupe prépositionnel « à la terminaison du futur ». Dans ce cas, le symbole apporté par l'enseignant est indispensable pour la compréhension du commentaire et pourrait correspondre à l'indication « Attention » adressée à l'élève.

4.2.2 Avec portée locale ou globale

Avec « portée locale » et « portée globale » (Delforce, 1986 ; Doquet & Pilorgé, 2020), nous opposons respectivement des interventions qui portent sur « un espace circonscrit de la production (quelques lettres, un mot, une expression, quelques lignes...) » (Doquet & Pilorgé, 2020) et des interventions qui portent sur la globalité du texte. Cette opposition se révèle particulièrement importante dans l'analyse des commentaires pour établir une correspondance d'une part entre les interventions avec portée locale et qui portent sur le code, sur la langue, sur ce que Halté appelait « forme » (1984) ; et d'autre part, entre celles avec portée globale et qui portent sur le contenu, sur le « fond » (Halté, 1984).

⁸⁷ trad. ita "L'important sera manger...AH AH AH!"

Figure 78 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF2-D1-E1-V2) dans lequel l'enseignante apporte des corrections avec portée locale, en rouge et principalement sur le code.



L'enseignante française en figure 78 adopte une posture de pointage de l'erreur pour intervenir sur des erreurs de langue : elle souligne le manque de deux majuscules (« Maj. ») et l'orthographe erronée de deux mots (« beaucoup » et « voyage ») à l'aide de traces non-verbales comme le soulignement et des traces verbales comme les deux abréviations qui précisent le type d'erreur (« Maj. » et « dict. »). Aucun commentaire global n'apparaît au sein de cette copie, alors que le manuscrit italien suivant présente en bas de page un long commentaire global en noir.

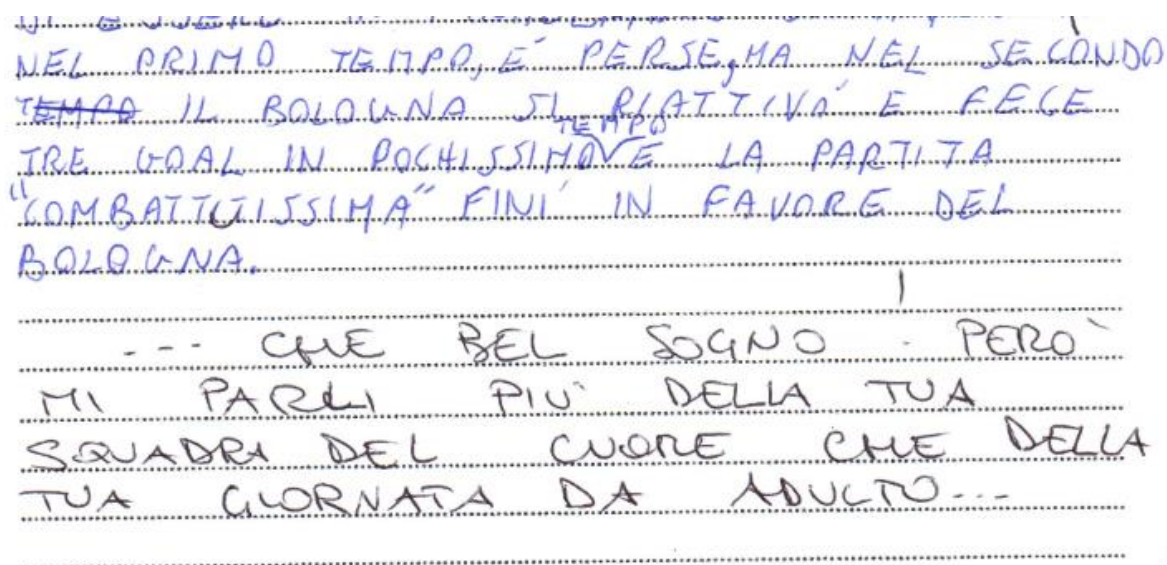


Figure 79 : Extrait d'un manuscrit d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-FOR1-D1-E25-V1) dans lequel l'enseignante apporte un commentaire avec portée globale en bas de page («...Quel beau rêve ! Mais tu me parles plus de ton équipe préférée que de ta journée d'adulte... »).

Dans cet extrait d'un manuscrit italien, le nombre de corrections avec portée locale est beaucoup plus réduit et associé en bas de page à un commentaire avec portée globale qui débute et qui se termine par trois points de suspension. Les commentaires avec portée globale sont souvent des appréciations globales du texte qui informent l'élève sur le respect de la consigne ou sur la qualité du texte. Mais elles peuvent parfois inclure des véritables réactions aux idées de l'élève-scripteur et instaurer un dialogue avec lui.

Des commentaires globaux sur la langue ne sont pas rares, mais nettement inférieurs par rapport aux commentaires locaux sur la langue : généralement l'en-tête ou l'espace en bas de page représentent d'un point de vue spatial l'endroit privilégié pour commenter la réussite du texte, le respect des attentes d'écriture ou le respect de la consigne. La marge se prête mieux en revanche à un type d'intervention locale, comme un commentaire verbal qui indique à l'élève une incohérence dans son texte.

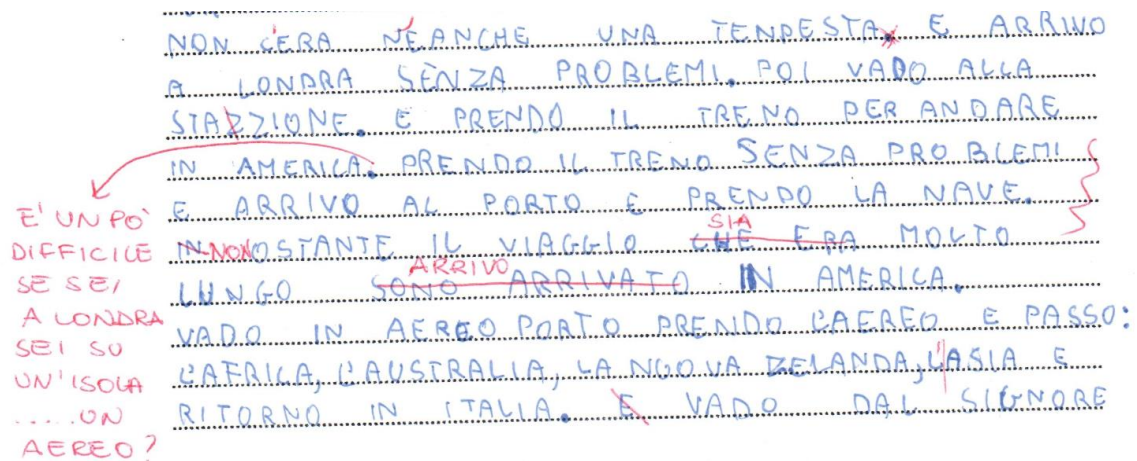


Figure 80 : Extrait d'un manuscrit d'un élève italien de CM2 (EC-CE2-2017-FOR2-D1-E9-V1) dans lequel l'enseignante apporte un commentaire avec portée locale en marge.

Dans cet extrait de CM2, l'enseignante remet en question la représentation du monde de l'élève et souligne une incohérence de type géographique et logistique⁸⁸ dans la marge de gauche et à l'aide d'une flèche et d'un trait vertical, à droite en correspondance du segment du texte concerné. La spatialité joue ainsi un rôle important pour la catégorisation des commentaires et également pour la compréhension du commentaire de la part de l'élève : il n'est pas impossible de revenir dans un commentaire verbal en bas de page à un certain passage ou à une simple phrase par exemple à améliorer d'un point de vue de la syntaxe. Cependant, il sera probablement plus difficile pour l'élève d'identifier l'endroit auquel l'enseignant fait référence s'il n'y a pas une correspondance spatiale entre le commentaire et le dysfonctionnement.

4.2.3 Sur la langue ou sur le texte et l'expression

L'opposition entre « forme » et « fond », avancée par Halté, a été ensuite reprise par d'autres choix terminologiques au sein de travaux successifs qui partageaient cependant cette « dissociation [...] du versant signifiant et du versant signifié du signe » (Doquet & Pilorgé, 2020).

⁸⁸ L'enseignante commente «C'est un peu compliqué si tu es sur une île...un avion peut-être ?... »

Les interventions sur la langue, sur le « code » (Boré & Bosredon, 2018), sur la « surface » (Fabre, 2002 : 47), sur les « choix superstructurels ou pragmatiques » (Pilorgé, 2008 : 49), sur l'aspect linguistique ou formel du texte s'opposent aux interventions sur le « contenu » (Colombo, 2011 : 130) ou sur « l'expression » (Doquet & Pilorgé, 2020).

Lorsqu'on s'intéresse par exemple aux processus mis en place par l'élève pendant la « révision » (Fabre, 2002 : 37) du texte, les « changements de surface » (Fabre, 2002 : 47) n'impliquent pas un taux de réécriture très élevé. Les corrections orthographiques, les plus fréquentes, sont caractérisées par une portée locale, et donc les plus faciles à être intégrées au deuxième texte. Dans quels cas l'élève reformule-t-il en revanche une idée ou un paragraphe ? Quelles sont les spécificités des commentaires des enseignants qui ne portent pas sur le système linguistique ?

Il est visiblement plus facile de distinguer ce qui est correct et incorrect, en référence à une norme unique et partagée, plutôt que de faire une séparation incontestable entre « bien dit\mal dit » (Chardenet, 2003). Toutes les recherches sur les interventions des enseignants convergent sur la présence plus massive de corrections *de surface* en dépit d'autres types d'interventions (Fabre, 1990 ; Pilorgé, 2008). Quand l'enseignant apporte un commentaire sur le texte ou sur l'expression, il doit s'éloigner de la notion de norme et de langue du point de vue du *code* ; il se rapproche alors du style, de l'expression, de la manière de présenter un concept et de représenter le monde dans la sélection du contenu. Il devient important de distinguer ce qui relève du système linguistique (orthographe, grammaire, emploi des temps verbaux qui ne déclencheront qu'un remplacement local) et ce qui témoigne en revanche d'un aller-retour de l'élève-auteur entre son idée initiale et son nouveau choix de mise en mots. Des modifications plus profondes du texte présupposent en effet des compétences différentes et un rapport entre le scripteur et le texte plus solide. Ce rapport peut être d'ailleurs renforcé par des commentaires de l'enseignant qui essaieraient de comprendre l'idée du scripteur et inhibé par d'autres commentaires qui au contraire sanctionnent et pointent des incohérences pourtant plausibles.

« È molto difficile per un insegnante, come per chiunque, distaccarsi dalle proprie opinioni; ma nel momento in cui valutiamo, anche le idee in cui crediamo più profondamente dovrebbero essere sospese » (Colombo, 2011 : 131)⁸⁹.

⁸⁹ « Il est très difficile pour un enseignant, comme pour n'importe qui, se détacher de ses propres opinions ; mais dans le moment où nous évaluons, même les idées dans lesquelles nous croyons fermement devraient être suspendues. » (Colombo, 2011 : 131)

En accord avec l'auteur Serianni, Colombo insiste sur l'idée que le seul élément du contenu qu'il faudrait considérer dans l'évaluation d'un texte est le respect de la consigne (2011 : 132). Les idées de l'élève, ses opinions ou ses convictions ne devraient pas interférer dans l'attribution d'une note, ni dans la correction d'un devoir (*ibid* : 131). « L'enseignant doit être disponible à accepter le texte de l'élève [...] ses idées, son style » (Serafini, 1985 : 113) et adapter donc sa correction à la capacité de chaque élève en se focalisant sur la réussite du texte en tant que « moyen pour communiquer » (*ibidem*). Ce n'est donc que la « forme » qui devrait être au centre de l'évaluation d'un écrit qui inclut, selon les auteurs, la grammaire, mais aussi l'organisation des idées, la cohérence, la cohésion et l'adéquation du registre (Colombo, 2011 : 132).

Si « corriger suppose que l'on s'approprie préalablement le discours de l'autre » (Pilorgé, 2008 : 291), le repérage des erreurs de surface alors pourrait être considéré comme une simple performance de détection plutôt qu'une véritable correction, car l'enseignant n'a pas besoin de comprendre le discours de l'élève pour corriger l'orthographe. Pour pouvoir intervenir sur le contenu, évaluer sa cohérence et non seulement sa force expressive, l'enseignant devrait au contraire essayer de comprendre la logique de l'élève et son « monde de référence » (*ibid* : 49). Avec la notion de « degré d'intervention », Pilorgé se réfère précisément au degré d'implication de l'enseignant dans la correction et souligne que si dans le repérage des erreurs de surface ce taux est bas, il augmente davantage lorsque l'enseignant essaie de « s'engager dans les propositions de révision » qui stimulent « une activité corrective ultérieure ou [...] [qui proposent] une solution recevable » (Pilorgé, 2008 : 49).

Une analyse transversale de tous les commentaires dans notre corpus nous confirme que, indépendamment des degrés d'intervention propre à chaque enseignant, **les commentaires qui portent sur le contenu sont généralement globaux**, alors que les commentaires sur la langue ont plus souvent une portée locale. Dans les deux contextes linguistiques, parmi les commentaires sur le contenu, moins récurrents par rapport aux commentaires et aux abréviations qui font référence aux règles du système linguistique, nous observons une portée locale uniquement quand l'enseignant signale un passage peu cohérent :

EC-CE2-2017-JLF1-D1-E4-V1

{T2P#elle vient taper la maîtresse?}

ou

EC-CE2-2017-FOR2-D1-E16-V1

{T2P#In treno fai molta fatica!}⁹⁰

Dans la majorité des cas, le commentaire sur le contenu a en revanche une portée globale, puisque c'est dans l'en-tête du devoir ou en bas de page que l'enseignant commente le plus souvent la réussite du texte (d'un point de vue des idées, de leur organisation, de leur cohérence). Que le texte soit bien jugé ou pas, il est plus fréquent d'observer une évaluation globale du contenu, alors qu'en cas de dysfonctionnements linguistiques, la référence à une norme unique et partagée amène les enseignants à intervenir localement et immédiatement. Quatre sous-catégories sont recensées, avec une fréquence particulière en contexte italien, dans lequel nous avons repéré des traits spécifiques chez certains enseignants.

1. L'enseignante P2 (CM2 PAC2) apporte par exemple quatre commentaires globaux qui suggèrent aux élèves d'ajouter des séquences dialogales, narratives ou descriptives, dans le texte ou comme clôture du texte. L'organisation du texte et la richesse technique sont visées ici et amèneront l'élève à ajouter du contenu (par exemple « Si potrebbe aggiungere una breve conclusione nella quale dici quale sarà il tuo lavoro »⁹¹) ;
2. L'enseignante P8 (CE2 FOR2) apporte en revanche des commentaires-réactions qui permettent à ses élèves de comprendre qu'elle a lu et validé le contenu de leurs productions écrites (par exemple, « Un gran successo!!!⁹² »). L'association de ces commentaires, dans la plupart des cas présentés en forme exclamative, à des smileys renforcerait d'ailleurs leur portée positive. Nous rappelons que les smileys ont été transcrits dans un commentaire à part et contribuent ainsi à l'augmentation des occurrences des commentaires chez cette enseignante ;
3. L'enseignante P5 (CM2 FOR1) adopte une posture à mi-chemin entre la valorisation du travail de l'élève et la tendance à solliciter une amélioration du texte. Toujours à travers des commentaires globaux portant sur le contenu, cette enseignante valide d'abord le

⁹⁰ « En train, c'est très fatigant ! »

⁹¹ « On pourrait ajouter une brève conclusion dans laquelle tu dis quel sera ton travail »

⁹² « Un grand succès !!! »

texte et ensuite insiste sur certains aspects qui pourraient être améliorés :

EC-CM2-2017-FOR1-D1-E24-V1 : {T2P#OK! Però potevi raccontare un po' di più}⁹³

ou

EC-CM2-2017-FOR1-D1-E25-V1 : {T2P#...Che bel sogno! Però mi parli più della tua squadra del cuore che della tua giornata da adulto..}⁹⁴.

4. Cette dernière enseignante (CM2 FOR1) alterne d'ailleurs ce type de commentaires avec des abréviations (comme « B ») ou des indications de type « Ok » ou « Sì », dans l'en-tête ou en bas de page, qui sont appréciatives et qui valident le travail de l'élève. Il ne s'agit pas d'une mise en valeur ni d'une incitation à intervenir pour améliorer certains aspects du récit, mais signalent toutefois le passage et la validation de l'enseignant-lecteur.

Les commentaires sur la langue peuvent eux également avoir une portée globale dans le cas où l'enseignant évalue la réussite du texte d'un point de vue orthographique par exemple. Toutefois, si nous nous basons sur notre protocole de transcription, il n'est pas rare d'observer des commentaires sur la langue avec portée locale et associés à un soulignement. C'est le cas des abréviations qui constituent un choix assez variable chez les sept enseignants français, spécifique par exemple à deux enseignants de CM2 (P12 et P15, respectivement des classes JLF2 et COL). Nous avons transcrit en tant que commentaires également les abréviations de type « Orth, Tps, D,... » qui identifient l'erreur, qui sont déjà assez récurrentes, mais qui deviennent encore plus variées et nombreuses en cas d'emploi de grille d'aide à l'auto-correction, spécifiques à chaque classe.

⁹³ « OK ! Mais tu aurais pu raconter un peu plus »

⁹⁴ «Quel beau rêve ! Mais tu me parles plus de ton équipe préférée que de ta journée d'adulte... »

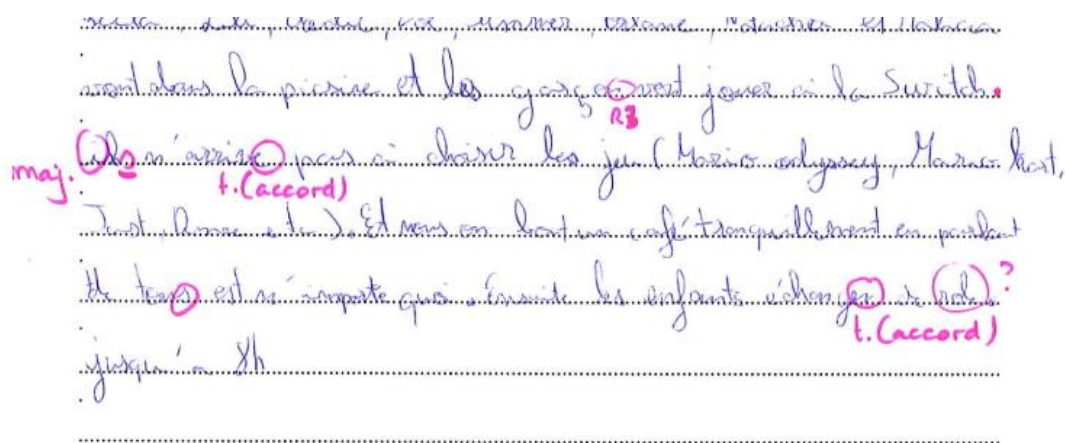


Figure 81 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF2-D1-E6-V1) dans lequel l'enseignante souligne l'erreur et ajoute des abréviations (ex : Maj) ou des codes (ex : R3) qui correspondent à une erreur en particulier dans une liste que les élèves sont habitués à consulter lors des corrections de textes écrits.

Dans cet extrait d'un manuscrit français de CM2, l'enseignante pointe les erreurs à l'aide de codes et d'abréviations qui indiquent le type d'erreur repérée au sein du mot entouré. Cette pratique spécifique de correction produit inévitablement une augmentation du nombre total de commentaires extraits et calculés automatiquement au sein de ces copies corrigées. Afin d'interpréter les codes du type « R3 », au moment du recueil des productions écrites dans sa classe, l'enseignante nous a fourni le tableau de référence avec sa légende, en nous précisant que ses élèves étaient habitués à l'utiliser.

4.2.3.1 Commentaires sur le texte ou sur l'expression : repérage dans le corpus

Qu'ils soient sous forme d'abréviation, de code ou de type discursif, les commentaires des enseignants sur la langue visent à intervenir sur un dysfonctionnement en lien avec le système linguistique de référence. Pour faire avancer le texte et pour donner des outils d'auto-correction à l'élève qui portent au contraire sur le contenu, sur la cohérence, sur l'expression d'une certaine idée, une autre catégorie de commentaires, comme nous l'avons vu, doit être explorée. Sur l'ensemble du corpus, en contexte italien sur 93 commentaires totaux, 73 ne portent pas sur le code ou sur le choix des temps verbaux (Annexe 5a) : le choix de ne pas prendre en compte à ce stade de l'analyse les commentaires qui portent sur l'emploi des temps verbaux est motivé par le fait que si pris en compte ces commentaires n'impliqueront qu'une intervention de type

local (remplacement du présent par le futur, par exemple). Parallèlement, les commentaires de type « Choisis : à l'heure du repas ou à midi » ou « L'un ou l'autre » (EC-CM2-2019-COL-E1-D13-V1), si pris en compte dans la rédaction finale porteront sur un seul mot.

Par conséquent, les 73 commentaires sur le texte ou sur l'expression, pris en compte en contexte italien, ont été repérés à partir des quatre sous-catégories précédemment détaillées : organisation du texte et richesse technique ; commentaires-réactions et dessins ; incitation à l'amélioration ou élargissement d'un certain aspect du texte ; appréciations plus ou moins longues de type « Bien », « Ok » ou « Potevi fare meglio ».

Trois enseignantes italiennes sur huit n'ont pas apporté de commentaires de ce type. Cependant, le pourcentage moyen est calculé sur les six enseignants qui, dans le calcul des interventions, ont apporté au moins un commentaire. En contexte italien, le pourcentage de commentaires sur le texte ou sur l'expression s'élève donc à 67.2 %. En revanche, en contexte français sur sept enseignants observés, seulement quatre ont apporté des commentaires sur le texte ou sur l'expression. Dans ce cas également, le pourcentage est calculé sur le nombre total d'enseignants français qui présentent les commentaires dans leur pratique de correction : il s'élève à 12.3 %, donc nettement plus bas par rapport au résultat italien (Annexe 5b).

En résumé, comme le montre le graphique récapitulatif en figure 81, le pourcentage de commentaires total est plus élevé au sein des copies françaises (13.5 %) qu'au sein des copies italiennes (5 %). Néanmoins, parmi les commentaires, le pourcentage de commentaires sur le texte ou sur l'expression est plus élevé en contexte italien (67.2 % contre 12.3 %).

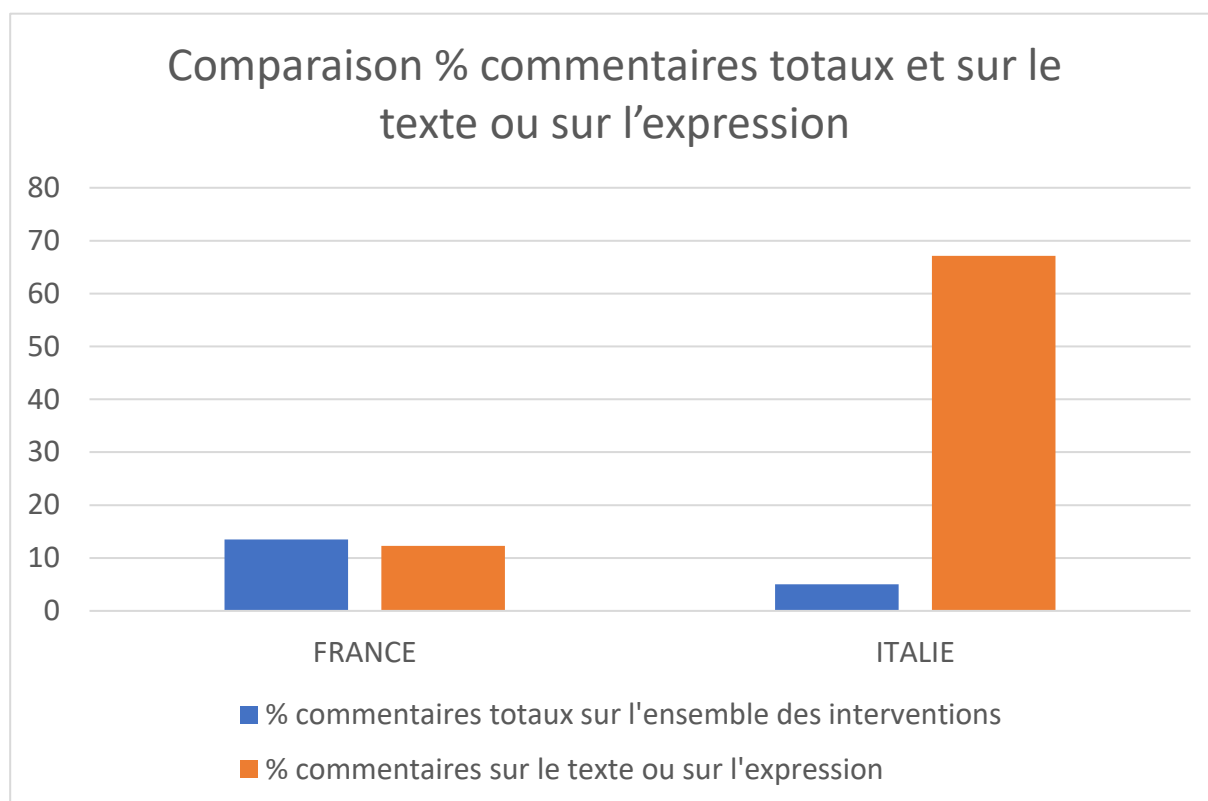


Figure 82 : Graphique récapitulatif du pourcentage de commentaires sur l'ensemble des interventions et du pourcentage de commentaires sur le texte ou sur l'expression en France et en Italie.

Le nombre élevé d'abréviations employées par les enseignants français pour indiquer à l'élève le type d'erreur influence sans doute ces résultats. Il est important de préciser alors que même en excluant toutes les abréviations, annotées dans nos transcriptions en tant que commentaires, le nombre de commentaires sur la langue et sur l'emploi des temps verbaux demeure assez élevé. Nombreuses occurrences de points d'interrogation, de commentaires de type « répétition » ou « connecteur » (avec portée locale) ou de type « Tu changes de temps pendant la rédaction » (avec portée globale) sont également recensés. Les enseignantes italiennes consacrent rarement le commentaire à un usage local : il semble être utilisé tout particulièrement pour apprécier ou valider le texte dans sa globalité.

4.2.3.2 Appréciatifs ou qui pointent un dysfonctionnement

Dans l'objectif de préparer l'analyse des différents choix de rédaction de la version finale de la part des jeunes scripteurs, deux sous-ensembles pourraient être distingués au sein des commentaires sur le texte ou sur l'expression. Premièrement, les commentaires appréciatifs, qui évaluent un certain aspect du texte au niveau local ou global, et, deuxièmement, les commentaires qui signalent un dysfonctionnement. Les commentaires appréciatifs auxquels nous faisons référence ont en général une portée positive et peuvent être de deux types :

1. « Bien », « OK », « Carino » ;
2. Des « commentaires-réactions » qui instaurent au contraire un dialogue avec l'élève-auteur, car ils permettent à l'enseignant de réagir à une ou plusieurs idées évoquées par l'enfant dans son écrit. Dans notre corpus, c'est l'enseignant italien de CE2 FOR2 qui apporte presque systématiquement un commentaire de ce type à la fin de la copie de chaque élève.

Nos hypothèses à la base de cette ultérieure répartition entre les commentaires appréciatifs et ceux qui pointent un dysfonctionnement, de manière plus ou moins explicite comme nous le verrons, sont essentiellement deux :

1. La première repose sur l'idée que la présence de commentaires appréciatifs puisse amener l'élève à ne pas abandonner son premier jet lors de la réécriture et procéder plutôt à une mise au net ou à un remaniement plus considérable ;
2. La deuxième considère ceux qui pointent une erreur comme les commentaires qui déclencheraient le plus une réécriture, une modification du texte lors du passage au deuxième jet. Il s'agit des commentaires qui faciliteraient davantage la réécriture, car ils mettent l'accent sur un certain passage ou à un certain aspect du texte et demandent donc une intervention de la part de l'élève. Ce qui pourrait favoriser l'amélioration du premier texte.

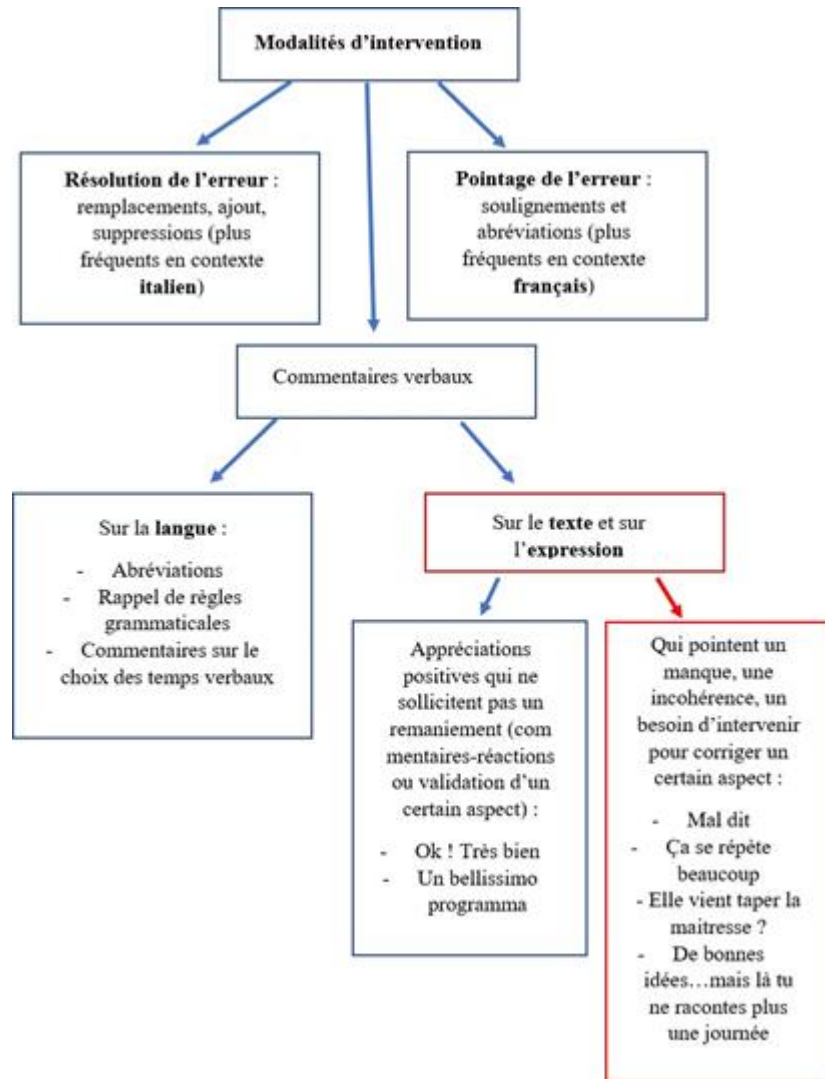


Figure 83 : Graphique récapitulatif des deux modalités d'intervention des enseignants français et italiennes et du classement des commentaires verbaux pris en compte pour rechercher dans le corpus les commentaires qui pourraient susciter des modifications en V2.

Dans ce graphique récapitulatif, en bas à droite les commentaires appréciatifs, encadrés en bleu, s'opposent aux commentaires qui en revanche sollicitent plus ou moins explicitement une réécriture. En cas de commentaires verbaux qui présentent une combinaison des deux traits (appréciation et pointage d'un dysfonctionnement), ils seront pris en compte dans la deuxième catégorie. C'est le cas du dernier commentaire affiché dans le schéma : « De bonnes idées...mais là tu ne racontes plus une journée ».

Dans un premier temps, 73 commentaires verbaux sur le texte ou sur l'expression ont été repérés en contexte italien (67.2 % sur le nombre total de commentaires) et en contexte français (12.3 %). Mais combien de commentaires dans cette catégorie pointent-ils un dysfonctionnement ou invitent-ils l'élève à modifier ou ajouter certains éléments dans la V2 ? Chez les enseignantes

italiennes, sur le total des commentaires sur le texte ou sur l'expression, 70 % pointent un dysfonctionnement (21 commentaires sur 73, distribués chez cinq enseignants). Cependant, l'observation plus en détail de la répartition parmi les enseignants révèle que les deux qui ont apporté le plus de commentaires ont un pourcentage assez bas.

ENSEIGNANT	NOMBRE TOTAL DE COMMENTAIRES SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION	NOMBRE DE COMMENTAIRES SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION QUI POINTENT UN DYSFONCTIONNEMENT	% POURCENTAGE
P5 (CM2 FOR1)	23	9	39,13043478
P8 (CE2 FOR2)	47	5	10,63829787

Tableau 16 : Récurrence des commentaires sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement chez les deux enseignantes italiennes qui ont apporté le nombre le plus élevé de commentaires.

Ce qui fait nettement baisser le nombre d'occurrences chez ces enseignants est l'écart entre des commentaires-réactions et des commentaires positifs appréciatifs de type (« Bien », « Ok »...). Le pourcentage moyen reste quand même de 70 % à cause de la prise en compte dans le calcul du pourcentage moyen de tous les enseignants qui avaient au moins une occurrence de commentaires sur le texte ou sur l'expression. Trois enseignants enregistrent en effet un pourcentage de 100 % alors qu'on compte chez eux très peu de commentaires.

Cependant, en appliquant le même type de calcul, en contexte français, sur 73 commentaires verbaux sur le texte ou sur l'expression, 62 pointent un dysfonctionnement, ce qui correspond en moyenne à 93.4 %. L'objectif est donc de susciter une intervention de la part de l'élève. D'ailleurs, les trois enseignants qui n'ont pas apporté de commentaires de ce type correspondent à ceux qui n'avaient apporté du tout de commentaires sur le texte et sur l'expression (CE2 JLF2 ; CM2 JLF3 ; CE2 COL).

ENSEIGNANT	NOMBRE TOTAL DE COMMENTAIRES SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION	NOMBRE DE COMMENTAIRES SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION QUI POINTENT UN DYSFONCTIONNEMENT	% POURCENTAGE
P9 (CE2 JLF1)	3	3	100
P11 (CM2 JLF1)	12	12	100
P12 (CM2 JLF2)	5	5	100
P15 (CM2 COL)	57	42	73,7

Tableau 17 : Récurrence des commentaires sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement chez les deux enseignantes italiennes qui ont apporté le nombre le plus élevé de commentaires.

Ces résultats confirment une tendance chez les enseignantes italiennes à apporter des commentaires sur le texte et l'expression non seulement dans une perspective didactique d'intervention de l'élève, mais aussi pour laisser des traces d'une lecture de sa production écrite et pour apporter de l'empathie à l'élève-auteur.

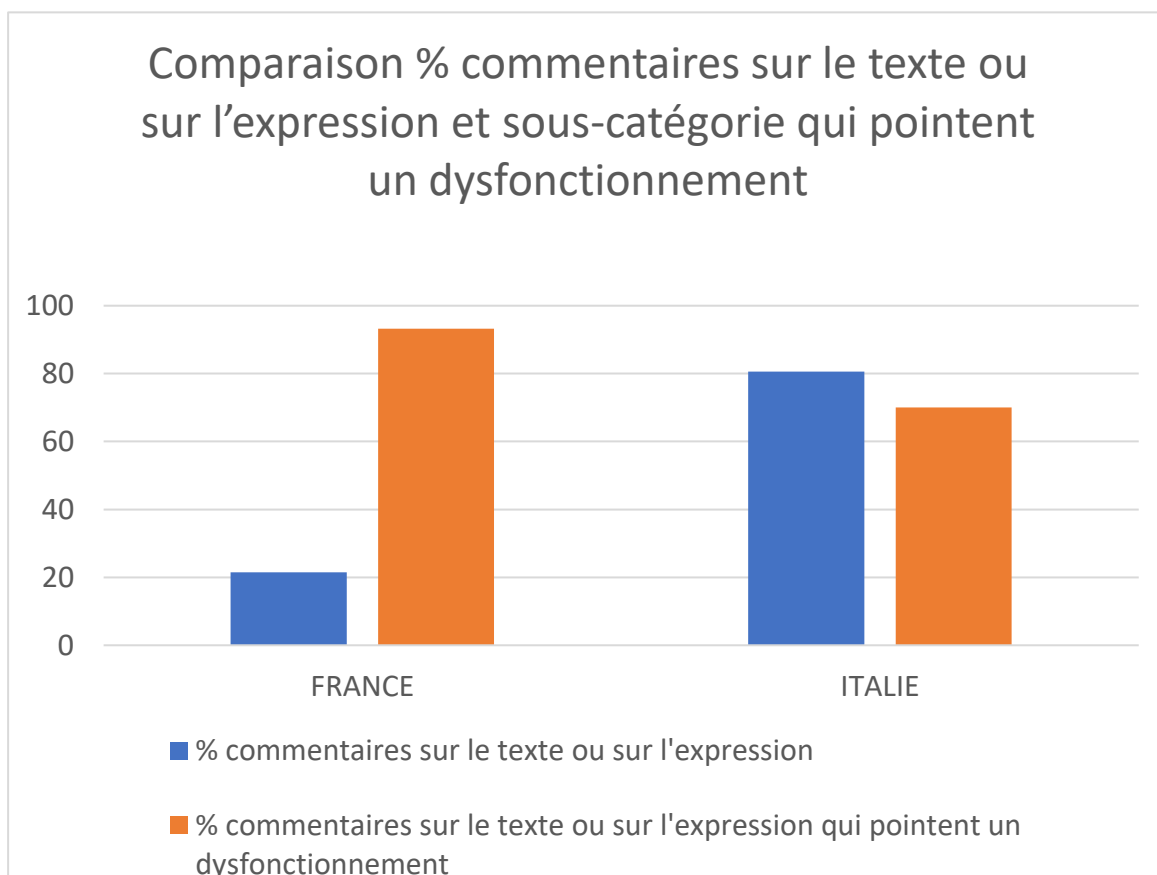


Figure 84 : Graphique récapitulatif du pourcentage de commentaires sur le texte ou sur l'expression et des commentaires sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement en France et en Italie.

Pour conclure, ce graphique récapitulatif compare le pourcentage moyen des commentaires sur le texte ou sur l'expression dans les deux contextes linguistiques et le pourcentage moyen de la sous-catégorie qui pointe un dysfonctionnement. Si le premier pourcentage est plus élevé en contexte italien (colonnes de gauche en bleu), le deuxième est en revanche plus important en contexte français (colonnes de droite en orange). Chez les enseignants français, sur un nombre plus limité de commentaires sur le texte et sur l'expression, la quasi-totalité pointent un dysfonctionnement.

4.2.4 Modalité énonciative

Après avoir effectué ces analyses quantitatives, nous poursuivons notre réflexion en nous intéressant à la modalité énonciative qui caractérise les commentaires verbaux repérés au sein de notre corpus et plus particulièrement ceux qui portent sur le texte ou sur l'expression. Les énoncés employés par l'enseignant sont-ils des assertions, des interrogations ou des injonctions ? De cette catégorisation, avancée par Meunier en 1974, nous trouvons déjà des traces en 1970, quand Benveniste oppose l'assertion qui « vise à communiquer une certitude » et l'interrogation « qui est une énonciation construite pour susciter, une “réponse” » (ou une action dans le cas d'un travail de réécriture d'un texte). En troisième lieu, l'injonction « par infinitif ou par impératif » (Doquet & Pilorgé, 2020) n'instaure pas de dialogue avec l'élève mais sollicite de manière plus ou moins explicite une intervention. « Les commentaires injonctifs peuvent être réalisé[s] avec des impératifs explicites (« accorde ton sujet et ton verbe ») ou implicites (« attention à la concordance des temps »), plus rarement avec des infinitifs » (Doquet & Pilorgé, 2020), mais, en contexte scolaire, ils ne sont pas les seuls à susciter une correction de la part de l'élève.

En effet, un grand nombre de commentaires assertifs sont toutefois caractérisés par une modalité sémantico-pragmatique de l'énoncé de type déontique ou évaluatif, comme dans les exemples suivants :

1. CM2 FOR2 E12 : {T2P#sei passata al tempo passato remoto **meglio continuare** con il presente}⁹⁵ ;

⁹⁵ trad. ita “Tu es passée au passé simple il vaut mieux continuer avec le présent”

2. CM2 FOR2 E26⁹⁶ : {T2P#**Si potrebbe aggiungere** una breve conclusione nella quale dici quale sarà il tuo lavoro} ;
3. CM2 COL E5 : {T2P#Cette première phrase ne va pas trop avec la suite, [mais] **tu devrais** mettre le reste du texte au futur aussi avec je: rai. pas de "s".}.

L'enseignant pointe un dysfonctionnement et suggère à l'élève la démarche à effectuer pour le corriger, comme dans le cas des commentaires injonctifs, mais il préserve, tout particulièrement dans le cas d'énoncés explicatifs de ce type, le rôle de l'élève-auteur. Cette considération de l'enfant est encore plus visible lorsque l'enseignant apporte des commentaires interrogatifs. D'un point de vue de la portée positive ou négative des commentaires, nous pourrions supposer qu'il est plus facile de sanctionner par le biais d'une assertion ou d'une exclamation (Maingueneau, 1999) qu'en formulant une interrogation. Et que généralement l'interrogation est formulée par l'enseignant qui veut déclarer une incompréhension, mais qui veut aussi interroger le scripteur, pour qu'il puisse revenir sur un certain passage ou aspect du texte. Sur la base de l'analyse comparative de Pilorgé de copies corrigées par un enseignant qui a adopté la « posture de correcteur » (2008 : 19) et par un enseignant « éditeur » (2008 : 303), nous retrouvons en effet une majorité d'interrogations chez *l'éditeur*. Ce qui contribue davantage à la portée positive des commentaires par rapport aux assertions et aux injonctions qui, quant à elles, sanctionnent sans remettre en question les choix de l'auteur. L'enseignant « tient compte de la spécificité du texte tant sur le plan des contenus que des choix langagiers et son objectif principal est l'amélioration » (Pilorgé, 2008 : 303). Le plan linguistique est remis en cause dans la même mesure que le contenu, car l'enseignant peut relever des problèmes de registre comme des contradictions, en posant également des questions sur le choix des temps dans un certain passage.

Essayons de réfléchir maintenant au changement de portée, plus positive ou plus négative, dans les commentaires suivants repérés par Pilorgé dans une copie corrigée par un enseignant « éditeur » (2008) :

1. « Où ? Contradiction » : nous supprimons l'interrogation initiale. Avant de préciser la catégorisation du dysfonctionnement, l'enseignant questionne l'élève et lui signale son incompréhension en lui permettant de revenir sur le texte et le questionner à son tour. Sans l'interrogation « Où ? », le commentaire ne devient qu'un pointage d'une erreur

⁹⁶ trad. ita "L'on pourrait ajouter une brève conclusion dans laquelle tu dis quel sera ton travail"

au même niveau que les abréviations « Orth, Tps, Conj ». La portée positive doit être interprétée ici comme une ouverture vers l'élève-auteur qui peut encore intervenir pour justifier son choix ;

2. « Est-ce un argument efficace pour mettre Créon de son côté ? » : imaginons de remplacer cette interrogation par l'assertion « Ce n'est pas un argument efficace pour mettre Créon de son côté ». Là encore, la modalité interrogative instaure un dialogue et appelle une réponse qui en revanche n'est pas requise si l'enseignant a déjà décidé qu'il ne s'agit pas d'un argument efficace. Le pointage du dysfonctionnement dans sa modalité assertive impliquera tout de même une intervention de la part de l'élève, mais l'interaction entre les deux acteurs n'a plus sa place ici.
3. « Pq changer de temps ? » : si nous remplaçons cette interrogation par l'injonction à l'impératif « Ne change pas de temps », nous pourrions avancer le même type de réflexion. L'élève-auteur est mis au second plan et il ne devient qu'un exécuteur des consignes de l'enseignant. La portée positive, interprétée en tant qu'ouverture vers le jeune scripteur et possibilité de ne pas accepter le commentaire de l'enseignant, laisse la place à une portée plutôt négative.

Les interrogations contribuent donc à la portée positive du commentaire par rapport aux assertions et aux injonctions qui, quant à elles, sanctionnent sans remettre en question les choix de l'auteur. Une posture de correction plus *naïve* est en effet mise en avant quand l'enseignant est véritablement impliqué dans son rôle de lecteur avant tout, ce qui nécessite donc une compréhension profonde du discours de l'élève. Pilorgé avançait à ce titre la posture du « lecteur naïf » (2008 : 300) typiquement constituée d'interrogations et en particulier sur le contenu. Nous en retrouvons des exemples également au sein de notre corpus français :

après le travail, je vais à la piscine. Mais au travail,
 le premier jour je fait enfant, une petit fille un peut
 méchante vien me taper. Je pleurerai
 elle vient taper la maîtresse! si pleurer mais se m'okait me sera

Figure 85 : EC-CE2-2017-JLF1-D1-E4-V1.

et italien :

NON C'ERA NEANCHE UNA TEMPESTA, S'ARRIVAVO
 A LONDRA SENZA PROBLEMI. POI VADO ALLA
 STAZIONE. E PRENDO IL TRENO PER ANDARE
 IN AMERICA. PRENDO IL TRENO SENZA PROBLEMI
 E ARRIVO AL PORTO E PRENDO LA NAVE.
 NONOSTANTE IL VIAGGIO CHE ERA MOLTO
 LUNGO SONO ARRIVATO IN AMERICA.
 VADO IN AEREO PORTO PRENDO CAEREO E PASSO:
 AFRICA, L'AUSTRALIA, LA NUOVA ZELANDA, L'ASIA E
 RITORNO IN ITALIA. E VADO DAL SIGNORE

E' UN PO' DIFFICILE SE SEI A LONDRA SEI SU UN'ISOLA ... UN AEREO?

Figure 86 : EC-CE2-2017-FOR2-D1-E9-V1.

Si « la non-maîtrise des formes normées [...] est évaluée en termes de manques : de vocabulaire, de modèles textuels, de connaissances grammaticales » (Bucheton et Chabanne, 2002), serait-il plus difficile d'adopter des modalités énonciatives telles que l'interrogation face à des erreurs de langue ?

4.2.4.1 Repérage dans le corpus

Pour essayer de fournir une réponse à ces questionnements, il est nécessaire de classer d'abord les commentaires des enseignants repérés dans le corpus. Les modalités énonciatives prises en compte dans les deux contextes linguistiques sont :

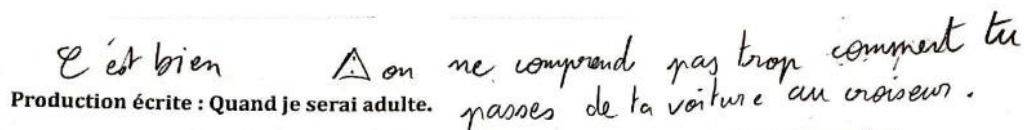
1. **Interrogations** : les commentaires avec modalité interrogative portent-ils principalement sur le contenu ? ;

2. **Injonctions** : comment les commentaires injonctifs sont-ils réalisés ? A côté de l'emploi fréquent de l'impératif (« Fais des phrases plus courtes »), l'infinitif aussi est observé (« ne pas l'écrire »), ainsi que des formulations de type « Attention à » avec impératif (« Fais attention à la ponctuation et à l'écriture ») ou sans impératif, comme dans cet extrait précédemment évoqué (CM2 COL E19).



Δ à la présentation des dialogues.

Lorsqu'à ce symbole conventionnel non linguistique est associé un commentaire avec modalité assertive, il est toutefois classé dans les assertions et non pas dans les injonctions. C'est le cas du commentaire dans l'extrait suivant.



C'est bien Δ on ne comprend pas trop comment tu passes de ta voiture au croiseur.
Production écrite : Quand je serai adulte.

{T2P#DESSIN on ne comprend pas trop comment tu passes de ta voiture au croiseur}

Figure 87 : Extrait d'un manuscrit français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E4-V1) dans lequel l'enseignant utilise le symbole du triangle pour attirer l'attention de l'élève sur un dysfonctionnement.

Ici, l'enseignant attire l'attention de l'élève, dans l'en-tête de la page, sur un problème d'incompréhension d'un certain passage du texte, sans lui donner pourtant de conseils pour l'étape de réécriture.

3. **Assertions** : dont nous venons d'en observer un exemple et qui incluent des constructions verbales avec modalités sémantico-pragmatiques différentes (« Je n'ai pas compris », « Il vaut mieux dire... »). Une assertion peut en effet solliciter implicitement une intervention de la part de l'élève, mais, lorsque ces suggestions ne sont pas formulées en tant qu'ordre (à l'impératif ou à l'infinitif généralement) elles n'ont pas été classées parmi les injonctions ;
4. **Syntagmes** : les commentaires de type « mal dit », « bien », « bon récit » qui ne sont pas constitués d'un verbe, mais qui renvoient « à une énonciation essentiellement

prédicative » ont été classés à part, dans la catégorie des syntagmes (Doquet & Pilorgé, 2020 : 16).

Une dernière catégorie, spécifique du contexte italien est constituée des commentaires-réactions de type « Un gran successo!!! »⁹⁷ ou « E ne salverai tanti!! »⁹⁸ qui commentent le contenu et instaurent un dialogue alternatif avec l'élève-auteur. Il ne s'agit pas en effet d'interrogations directes, mais le plus souvent d'exclamations qui réagissent à l'histoire et au récit de l'élève. En correspondance de ces commentaires, l'enseignante (CE2 FOR2) dessine un smiley qui n'a pas été toutefois attribué à aucune modalité énonciative.

Avant de procéder au classement des commentaires dans les deux contextes linguistiques, il est important d'observer que certains commentaires présentent en revanche plusieurs modalités énonciatives, comme dans le cas de « Parle un peu plus de cette équipe (tes amis?), Contre qui feras-tu des matchs? Combien de matchs? Il y aura du public? Explique un peu plus tes soirées » (CM2 JLF1 E3). Une injonction avec un impératif « parle » est ensuite complétée par une série de questions qui interpellent l'élève et lui donnent des pistes pour élargir son texte. Tous les commentaires avec des modalités énonciatives multiples ont été présentés en Annexe 6 ; cependant, sur la base de nos questionnements sur le type et la fréquence de commentaires d'un côté sur la langue et de l'autre côté sur le texte ou sur l'expression, nous avons décidé de classer dans la modalité interrogative tous les commentaires dans lesquels figuraient des interrogations. Malgré la présence d'une injonction, le commentaire observé plus haut (CM2 JLF1 E3) est ainsi classé dans la catégorie de la modalité interrogative.

Parallèlement, dans le cas d'un commentaire de type « Tu n'as pas besoin de faire si compliqué pour que ce soit bien. Ton texte n'est pas très cohérent, choisis moins d'éléments et articule bien ton histoire » deux autres modalités apparaissent : assertive et injonctive. Deux assertions de type évaluatif sont suivies d'une injonction avec deux impératifs qui suggèrent à l'élève une piste de résolution du dysfonctionnement. En raison de la place occupée par la réécriture, au sein de notre recherche, la catégorie sélectionnée que nous faisons prédominer ici est l'injonction. Elle constitue le cœur de ce commentaire, l'objectif final de l'enseignant qui motive toutefois ces ordres en les faisant précéder par deux assertions explicatives.

⁹⁷ trad. ita « Un grand succès!!! »

⁹⁸ trad. ita « Et tu en sauveras beaucoup!! »

En contexte italien, sur le 93 commentaires recensés, 64 ont été classés à partir des modalités précédemment recensées.

1. 4 interrogations : qui portent exclusivement sur le contenu ;
2. 13 injonctions : parmi lesquelles nous comptons neuf impératifs, un infinitif, et trois formulations implicites de type « Attention à » ;
3. 15 assertions : souvent avec emploi de l'imparfait pour atténuer l'autorité du commentaire, comme dans le cas de « Non dovevi parlare della tua giornata che ti piace di più, ma di cosa farai in una giornata quando sarai grande »⁹⁹ ou « Potevi fare meglio »¹⁰⁰. Il s'agit souvent d'assertions qui expriment une modalité déontique à l'aide de verbes du type « pouvoir » ou « devoir » ;
4. 10 syntagmes : l'emploi de « OK » en particulier est très fréquent ;
5. 22 commentaires-réactions chez une seule enseignante : comme nous l'avons précisé, il s'agit dans la plupart des cas de commentaires exclamatifs qui ne sollicitent pas une réécriture, mais qui valident une ou plusieurs idées de l'élève sous forme de réaction, de réponse au jeune scripteur. Ce type de commentaire est caractérisé par une portée typiquement positive qu'il est plus difficile de rencontrer au sein de commentaires qui pointent en revanche un dysfonctionnement, de langue, d'expression ou de contenu.

Sur les 29 commentaires restants, 23 correspondent aux smileys transcrits comme des dessins et ajoutés le plus souvent en bas de page chez l'enseignante CE2 FOR2. Les six dernières occurrences en contexte italien sont en revanche des points d'interrogation.

En ce qui concerne le contexte français, nous avons pu attribuer une modalité énonciative à 122 commentaires sur 687, selon la répartition suivante :

1. 6 interrogations : qui portent exclusivement sur le contenu ;
2. 33 injonctions : dont 24 impératifs, 3 infinitifs et 6 formulations implicites de type « Attention à » ;
3. 25 assertions : avec modalité déontique (« Il faut... ») ou appréciative (« C'est bien très peu de fautes » ou « Tout cela est hors sujet ») ;

⁹⁹ trad. ita « Tu ne devais pas parler de la journée que tu préfères, mais de ce que tu feras pendant une journée d'adulte »

¹⁰⁰ trad. ita « Tu pouvais faire mieux »

4. 58 syntagmes : il s'agit de la catégorie qui compte le plus d'occurrences qui peuvent porter cas sur la langue (« dictionnaire »), sur l'expression (« inutile », « mal dit »), sur l'ensemble du texte (« Bonne histoire », « Bon récit »).

Les 565 commentaires restants constituent des abréviations, des points d'interrogation, des dessins ou des rappels de règles grammaticales.

D'après ce classement, nous pouvons observer parmi les modalités énonciatives une prévalence d'assertions en contexte italien et d'injonctions en contexte français. Si nous prenons en considération l'ensemble de ces catégories, parmi les commentaires italiens c'est le commentaire-réaction qui compte le plus d'occurrences (mais toutes chez le même enseignant) ; en contexte français, les syntagmes sont en revanche le plus fréquents.

4.2.4.2 Repérage au sein des commentaires sur le texte ou sur l'expression

Sur les 93 commentaires totaux apportés au sein des copies italiennes, 73 portent sur le texte ou sur l'expression. Parmi ces commentaires, 55 ont été classés selon les modalités énonciatives déjà observées :

1. 4 interrogations : sur le contenu et sur l'expression ;
2. 8 injonctions : parmi lesquelles nous comptons six impératifs et deux infinitifs ;
3. 11 assertions : souvent avec emploi de l'imparfait, comme dans le cas de « Non dovevi parlare della tua giornata che ti piace di più, ma di cosa farai in una giornata quando sarai grande »¹⁰¹ ou « Potevi fare meglio »¹⁰² ;
4. 10 syntagmes : l'emploi de « OK » en particulier est très fréquent ;
5. 22 commentaires-réactions (une seule enseignante) : comme nous l'avons précisé, il s'agit dans la plupart des cas de commentaires exclamatifs qui ne sollicitent pas une réécriture, mais qui valident une ou plusieurs idées de l'élève sous forme de réaction, de réponse au jeune scripteur. Ce type de commentaire est caractérisé par une portée typiquement positive qu'il est plus difficile de rencontrer au sein de commentaires qui pointent en revanche un dysfonctionnement, de langue, d'expression ou de contenu.

¹⁰¹ trad. ita « Tu ne devais pas parler de la journée que tu préfères, mais de ce que tu feras pendant une journée d'adulte »

¹⁰² trad. ita « Tu pouvais faire mieux »

Les 22 occurrences restantes constituent les smileys associés aux commentaires-réactions chez l'enseignante CE2 FOR2 et précédemment classés parmi les commentaires sur le texte ou sur l'expression.

En contexte français, les 73 commentaires sur le texte ou l'expression présentent la répartition suivante :

1. 6 interrogations : qui portent exclusivement sur le contenu ;
2. 14 injonctions : dont 9 impératifs, 1 infinitif et 2 formulations implicites de type « Attention à » ;
3. 21 assertions : avec modalité déontique (« Il faut... ») ou appréciative (« Tout cela est hors sujet ») ;
4. 34 syntagmes : de type « inutile », « mal dit », « bien ».

D'après ce classement, la modalité énonciative qui prévaut en contexte italien est l'assertion, alors qu'en contexte français c'est le syntagme. Du point de vue quantitatif, le nombre d'assertions est toutefois plus élevé chez les enseignants français : sur l'ensemble des catégories, parmi les commentaires italiens c'est en effet le commentaire-réaction qui compte le plus d'occurrences (malgré le fait qu'elles ne soient recensées que chez une seule enseignante). Une baisse chez les commentaires sur le texte ou sur l'expression en contexte italien, de 73 à 55, est constatée à cause du classement des smileys associés aux commentaires-réactions au sein des commentaires non verbaux (non classables selon une de ces modalités énonciatives).

D'un point de vue comparatif, la modalité interrogative est employée le plus souvent pour questionner le contenu ou inviter l'élève à ajouter d'éléments supplémentaires à son texte. Une seule occurrence sur la clarté d'un passage et donc sur l'expression est signalée en contexte italien (« Un po' contorto ? », CM2 FOR1 E13). Il s'agit d'ailleurs de la modalité la moins récurrente dans les deux contextes linguistiques. En revanche, au sein de la modalité injonctive, le recours à l'impératif est le plus adopté (6 sur 8 en contexte italien et 10 sur 13 en contexte français) : très peu d'occurrences avec l'infinitif ou par le biais de formules de type « Attention à ».

La récurrence des syntagmes en contexte français confirmerait une tendance chez les enseignants à pointer le dysfonctionnement en correspondance de l'erreur, dans le cas de « mal

dit » ou « inutile » par exemple, car la portée globale des commentaires de type « Bien » n'est repérée chez qu'un seul enseignant (CM2 COL, 31 syntagmes sur 38).

Ces résultats varient-ils avec le classement dans ces modalités énonciatives des **commentaires sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement** ? De quelle manière les enseignants s'adressent-ils aux élèves pour solliciter une réécriture ? En contexte italien, sur les 22 commentaires verbaux sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement, nous observons la répartition suivante :

1. 4 interrogations : sur le contenu et sur l'expression ;
2. 7 injonctions : 6 sur le contenu ou la cohérence (« Hai parlato più del passato che del futuro...prova a immaginare la tua giornata a Berlino con più particolari ») et un sur l'expression (« Da spiegare meglio ») ;
3. 9 assertions : 5 sur le contenu ou sur la cohérence (« Non ho capito, oltre la chimica, cosa vorresti fare ») ; 2 génériques globaux (« Potevi fare meglio » ou « Sai fare di meglio ») ; 2 sur la consigne (« Non dovevi parlare della tua giornata che ti piace di più, ma di cosa farai in una giornata quando sarai grande ») ;
4. Aucun syntagme ;
5. 2 commentaires-réactions : « In treno fai molta fatica! » ou « Mamma mia! Un viaggio di mesi! Forse ti conviene usare l'aereo ».

En revanche, en contexte français, sur les 59 commentaires verbaux sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement, nous observons la répartition suivante :

1. 6 interrogations : sur le contenu ;
2. 13 injonctions : dont 7 impératifs, 1 infinitif et 2 formulations implicites de type « Attention à ». Du point de vue thématique, la répartition plus en détail entre les commentaires injonctifs qui portent sur le contenu, sur l'expression ou sur la consigne est assez homogène ;
3. 19 assertions : dont 13 avec une modalité évaluative et 6 avec une modalité sémantico-pragmatique de type « Il vaut mieux... » ou « Il faut » ;
4. 21 syntagmes : essentiellement « mal dit » ou « inutile » qui portent sur l'expression.

Pour résumer, les deux tableaux récapitulatifs présentent l'évolution d'un point de vue quantitatif des commentaires verbaux italiens et français classés selon ces modalités énonciatives.

Classement des commentaires verbaux italiens par modalité énonciative			
	DANS LE CORPUS	PARMI LES COMMENTAIRES SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION	SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION QUI POINTENT UN DYSFONCTIONNEMENT
INTERROGATIVE	4	4	4
INJONCTIVE	13	8	7
ASSERTIVE	15	11	9
SYNTAGMES	10	10	0
COMMENTAIRES-REACTIONS	22	22	2
TOT	64	55	22

Tableau 18 : Classement des commentaires verbaux italiens par modalité énonciative, dans tout le corpus, au sein des commentaires sur le texte ou sur l'expression et au sein des commentaires sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement.

En contexte italien, à part les commentaires-réactions italiens qui ne servent que très rarement à pointer un dysfonctionnement (réduction du nombre d'occurrences de 22 à 2), une autre catégorie enregistre une baisse très importante : sur les dix syntagmes observés sur l'ensemble du corpus qui portaient tous sur le texte ou sur l'expression, aucun ne servaient à pointer une erreur. Ils étaient tous de type évaluatif (« Ok », « Carino »,...). La catégorie qui ne subit aucune variation est en revanche la modalité interrogative : les quatre commentaires repérés portent sur le texte ou sur l'expression et signalent un problème que potentiellement l'élève corrigera lors de la réécriture. En dehors des commentaires-réactions, les assertions demeurent les plus récurrentes en contexte italien.

Classement des commentaires verbaux français par modalité énonciative			
	DANS LE CORPUS	PARMI LES COMMENTAIRES SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION	SUR LE TEXTE OU SUR L'EXPRESSION QUI POINTENT UN DYSFONCTIONNEMENT

INTERROGATIVE	6	6	6
INJONCTIVE	33	14	13
ASSERTIVE	25	21	19
SYNTAGMES	58	34	21
TOT	122	75	59

Tableau 19 : Classement des commentaires verbaux italiens par modalité énonciative, dans tout le corpus, au sein des commentaires sur le texte ou sur l'expression et au sein des commentaires sur le texte ou sur l'expression qui pointent un dysfonctionnement.

D'un point de vue comparatif, ces résultats confirment que, dans les deux contextes linguistiques, les commentaires avec modalité interrogative ne portent pas sur la langue, mais questionnent le texte ou l'expression dans le but de pointer un dysfonctionnement et demander l'intervention de l'élève. En outre, une baisse du nombre de syntagmes est observée en contexte français également (de 58 à 21) : seulement 13 sont de type évaluatif, car, comme on peut voir dans la dernière colonne, 21 pointent l'erreur en vue de la réécriture. Seulement 16 commentaires sur les 75 sur le texte et sur l'expression valident ou évaluent un aspect du texte : par rapport aux enseignantes italiennes, les français utilisent plus souvent le commentaire sur le texte ou sur l'expression pour donner des pistes de résolution de l'erreur aux élèves et moins fréquemment pour évaluer ou valider un élément.

Nous concluons avec un dernier résultat intéressant en contexte français qui concerne la réduction du nombre d'occurrences dans la catégorie des injonctions : lorsqu'on exclut les commentaires sur la langue, le nombre d'injonctions baisse considérablement : de 33 à 13. Ce qui détermine une préférence de la part des enseignants français pour les assertions en matière de traitement du texte et de l'expression.

4.3 La posture de l'*italiano scolastico*

S'il est vrai que les enseignantes italiennes privilégient la modalité de résolution de l'erreur dans le texte, certaines interventions portent pourtant sur des mots qui ne présentent pas d'erreurs d'orthographe. Quel est alors le statut du dysfonctionnement dans ce cas ? Lors du recensement et de l'analyse de certains cas de remplacement non standard en contexte italien, une tendance des enseignants à proposer des variantes lexicales plus savantes et donc plus distantes de la langue courante avait émergé. Dans les années soixante-dix, une véritable variété

linguistique de l'italien a été identifiée et définie pour la première fois « italiano scolastico » (Benincà et alii, 1974). Elle présentait « des caractéristiques conservatrices et souvent artificielles »¹⁰³ (De Santis, Prandi, 2019 : 23) retrouvées dans les copies d'élèves et témoins des pratiques appliquées dans l'enseignement de l'écriture. « La force de la tradition a été en effet toujours grande chez nous »¹⁰⁴, observe Paolo D'Achille : l'*italien scolaire* englobe toute une série de traits, de prédilections, de « conventions typiques du contexte éducatif » (Revelli, 2013 : 5), qui véhiculent un « usage cultivé » (De Santis, Prandi, 2019 : 23) de la langue et qui ont été observés en particulier entre les années vingt et les années soixante-dix (Cortelazzo, 1995).

Le modèle linguistique présenté par les enseignants italiens à leurs élèves est cependant encore aujourd'hui caractérisé par des choix linguistiques contradictoires par rapport aux spécificités de la variété d'italien la plus courante (Revelli, 2018 : 632)¹⁰⁵. Malgré l'arrivée à l'école primaire d'élèves locuteurs natifs qui ont l'italien comme langue maternelle et non plus comme langue étrangère ou seconde, certaines structures linguistiques et certains « mots qui ne font pas partie du vocabulaire de base standard »¹⁰⁶ (Revelli, 2020 : 97) sont toujours privilégiés par les enseignants. Il n'est désormais plus nécessaire de compenser l'absence de pratique de l'italien en contexte familial et plus en général en dehors de l'école : tous les élèves natifs expérimentent la langue italienne quotidiennement et commencent à construire leur propre perception et sensibilité en tant qu'italophones. Cependant, la force expressive et l'objectif communicationnel semblent parfois céder à un besoin d'embellissement et à un raffinement innaturel de la langue.

Des traces de cet italien scolaire sont encore visibles en effet au sein des écrits scolaires, dans les choix linguistiques avancés par les élèves et dans les corrections des enseignants. Il ne s'agit pas seulement de privilégier des formes savantes, mais aussi d'en sanctionner d'autres pourtant

¹⁰³ « La nostra lingua ha mantenuto in vita molte forme e costrutti del passato, in particolare nella varietà letteraria, che si configura spesso come un insieme di scelte stilistiche più che come un'unità organica, e nel cosiddetto "italiano scolastico", che ha caratteristiche conservatrici e spesso artificiali. » (De Santis, Prandi, 2019 : 23)

¹⁰⁴ « La forza della tradizione è stata infatti da noi sempre grande: forme che sembravano avviate alla sparizione o che erano da tempo uscite dall'uso orale hanno continuato a essere operate nei libri e sono così rimaste vive almeno nella "competenza passiva" degli italiani » (D'Achille, 2001 : 36)

¹⁰⁵ « Varietà dell'IS si presentano in parte, per queste ragioni, come intrinsecamente poco coerenti, discordanti in rapporto a quelle del vocabolario di base, contraddittorie rispetto alle evidenze rintracciabili in varietà d'italiano apparentemente affini » (Revelli, 2018 : 632)

¹⁰⁶ « The language model presented by Italian teachers to their pupils has stably features words that are not part of the standard base vocabulary, while simultaneously excluding commonly used terms deemed unsuitable, inappropriate or simply overused » (Revelli, 2020 : 97)

linguistiquement acceptables. Une norme « intériorisée », une norme « submergée »¹⁰⁷ (Serianni, 2007 : 284 ; De Santis, Prandi, 2019 : 23), cachée conditionne aujourd'hui les usagers qui à la fin de la scolarité sanctionnent par exemple certaines formes grammaticales précédemment corrigées à l'école. C'est le cas des « pseudo-erreurs » (De Santis, Prandi, 2019 : 22) « a me mi »¹⁰⁸ (Colombo, 2011 ; D'Achille, 2019) et « ma però »¹⁰⁹ (Colombo, 2011) qui ont été légitimées par les linguistes, mais qui évoquent un sentiment de censure. La sanction fait appel à la répétition de deux éléments sémantiquement équivalents, alors que c'est justement par leurs valeurs sémantiques différentes que les deux éléments linguistiques peuvent être combinés dans ces structures (Colombo, 2011 : 94). Dans le premier cas, il s'agit d'un pléonasme, de l'enchaînement de deux pronoms après la préposition « a » qui constituent une dislocation aux fins communicatifs tout à fait acceptée en français (« moi, je ») ou en espagnol (« a mi me ») ; dans le deuxième cas, ce sont deux conjonctions de coordination qui se combinent.

Malgré l'acceptabilité de ses structures, la norme subjective rend ainsi compliqué leur emploi à l'école, car leur introduction au sein des copies et donc l'absence de correction de la part des enseignants sont soumises aux jugements des autres locuteurs. Cependant, des hésitations peuvent émerger lors de la correction : c'est le cas de la simplification du paradigme des pronoms personnels « gli/loro » dans l'extrait suivant.

¹⁰⁷ trad.ita « sommersa »

¹⁰⁸ « A me mi », dans la phrase « A me mi piace andare al mare » (*Moi, j'aime aller à la mer*) est susceptible d'être corrigé par les enseignants avec « A me piace andare al mare », car l'association des deux pronoms est perçue en tant que répétition (à éviter) et en tant que forme incorrecte

¹⁰⁹ L'association de deux conjonctions « Ma però » qui ont en effet une seule traduction en français (*Mais*) est aussi perçue en tant que forme incorrecte en contexte scolaire, puisque maladroite et répétitive. Les linguistes ont là aussi justifié son emploi en insistant sur le fait que la valeur des deux conjonctions ne soit pas la même

Io vorrei fare o la maestra dell' ele-
 mentari e insegnare inglese o ita-
 liano oppure fare l'insegnante di
 ballo perché mi piace stare con i
 bambini e insegnarli a fare o a
 dire qualcosa che non sanno, ma
 ballare mi rende felice e credo
 che sono anche brava perciò sono
 molto indecisa; però se in futuro
 deciderò di fare la maestra, mi
 immagino seduta alla cattedra
 ad aiutare i bambini a fare gli
 esercizi che gli ho dato da fare. *
 ma ovviamente per chi ne ha bi-
 sogno* e se invece deciderò di
 fare l'insegnante di ballo, credo
 che sarò al centro di una sala
 ad insegnare passi di danza e
 coreografie ai miei alunni.
 *ma in italiano se farò italiano
 insegnerò italiano darò da fare
 dei testi ai bambini oppure gli
 farò fare delle ricerche sul voca-
 bolario o anche fargli fare ^{una ricerca} ~~dei~~ ^{un} ~~risor-~~
 samento su un testo. ^{chiedo} farò in-
 segnerò inglese ^{chiedo} farò fare ai bam-
 binini delle traduzioni di delle
 storie e fargli ascoltare delle ^{parole} ~~parole~~
 parole in inglese su un cd e

Figure 88 : Exemple de copie d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC1-D1-E4-V1) dans lequel l'enseignante traite de deux manières différentes une erreur en réalité désormais acceptée à l'oral en italien.

Dans ce manuscrit d'une élève de CM2, le pronom « gli » au singulier est employé quatre fois au pluriel, alors qu'il n'est corrigé que deux fois par l'enseignante. Les quatre occurrences des pronoms dans le texte sont encadrées et signalées en rouge quand l'enseignante remplace le datif singulier « gli » par le pluriel « loro » et en vert quand elles n'ont pas été corrigées. Dans le cas des verbes à l'infinitif « insegnarli » et « fargli ascoltare », un remplacement a été apporté (« insegnare loro » et « far loro ascoltare »), alors que sur les deux occurrences encadrées en vert avec un verbe conjugué (« gli ho dato ») et un autre infinitif (« fargli fare »), nous n'observons aucune intervention. La variante au singulier est en effet très utilisée à l'oral et tout

à fait acceptée par la communauté linguistique, mais est jugée moins correcte que la variante au pluriel en contexte scolaire. Cependant, le choix d'intervenir une fois sur deux montre la difficulté de la part de l'enseignante à garder une cohérence dans ses interventions : il évite de remplacer quatre fois le datif singulier par des formes désormais très recherchées et savantes.

4.3.1 Langue adulte ou langage soutenu/littéraire ?

Les enseignants amènent les élèves à embellir leur texte en faisant varier l'expression et il n'est pas rare qu'ils interviennent sur certains mots sur la base d'un « goût individuel » (Serianni, 2007 : 285). Les variantes privilégiées sont celles qu'eux-mêmes emploieraient ou qu'ils voudraient que les élèves utilisent¹¹⁰ (Revelli, 2013 : 262) : c'est dans ce sens que nous indiquons la présence d'une langue plus *adulte* recherchée dans les écrits scolaires. Nous avons évoqué jusqu'ici des exemples de constructions grammaticales, mais c'est surtout au niveau du mot que la posture de l'italien scolaire se concrétise : il sollicite au niveau lexical l'emploi d'archaïsmes, de diminutifs, de synonymes pour faire varier le vocabulaire et éviter les répétitions. Il refuse les termes régionaux et surtout demande l'emploi de termes recherchés, en dépit de mots d'usage commun plus spontanés pour l'enfant (synonymes de *dire, faire, parler, aller,...*) (Cortelazzo, 2000). C'est la richesse lexicale et expressive qui est mise en avant davantage par l'enseignant : elle se concrétise dans l'ajout de mots savants, nettement en contraste toutefois avec le registre de l'élève, comme si les enseignants s'attendaient à des « miracles de styles » de la part des élèves, au lieu de préférer « un usage concis et efficace de la langue » (Trifone, dans la préface de Ravelli, 2013 : 2). D'une part, ces *miracles* doivent se produire au niveau syntaxique avec l'emploi de périphrases qui devraient complexifier, enrichir et préciser le concept, mais qui peuvent résulter « artificielles » ou s'éloigner de l'idée initiale de l'élève-auteur (Serianni, 2007 : 288).

- « Bisogna riconoscere che l'autunno è la stagione più bella »

au lieu de

- L'autunno è la stagione più bella

ou

¹¹⁰ Nell'ottica del « mito della ricchezza espressiva [...] le parole impiegate dagli alunni nei loro componimenti devono essere esattamente quelle che gli insegnanti utilizzerebbero o si aspetterebbero di veder utilizzate » (262)

- Foglie di color rosso o marrone
- au lieu de
- Foglie rosse o marroni

La phrase est ainsi volontairement alourdie et allongée et amène l'élève à employer à l'écrit une langue inévitablement plus soutenue et éloignée de la langue quotidienne. Dans ce même sens, l'emploi répandu des adjectifs qui entourent le substantif : observé dans notre corpus italien, il s'agit d'un autre indice de contamination de la langue littéraire dans l'écriture scolaire (« potrà inventare tantissimi altri fumetti diversi da tutti gli altri fumetti perché saranno **divertenti, allegri e colorati** », EC-CM2-2017-PAC1-D1-E11-V1). Des cas d'« antéposition [de l'adjectif], privilégiée dans la langue littéraire »¹¹¹ (D'Achille, 2019 : 154) sont également repérés (« potrà insegnare a disegnare e a inventare **dei divertenti fumetti** », EC-CM2-2017-PAC1-D1-E11-V1).

Dans les pratiques des enseignants, un remplacement avec un terme appartenant à un registre plus recherché est souvent appliqué :

Figure 89 : Extrait d'un manuscrit d'élève italien de CM2 dans lequel l'enseignante suggère la forme « raggiungere lo studio » en substitution du verbe « arrivare allo studio », pourtant plus récurrent dans l'emploi quotidien de la langue.

Dans certains cas, l'intervention de l'enseignante de CM2 est sans doute motivée par la répétition du verbe : le verbe « arrivare » sur lequel porte le remplacement a été utilisé par l'élève deux lignes plus haut, ce qui amènerait l'enseignante à intervenir en correspondance de la dernière occurrence pour ajouter un synonyme (« raggiungere »). Il s'agit d'un cas similaire au remplacement du verbe « entrati » par son synonyme « insinuati », décidément plus savant, mais suscité par une répétition. Dans l'extrait suivant le remplacement non standard du participe

¹¹¹ « Nell'anteposizione, preferita nella lingua letteraria, l'aggettivo assume spesso un semplice valore descrittivo [...]; nella posposizione l'aggettivo viene messo in risalto [...] e spesso assume una funzione distintiva, un valore restrittivo analogo a quello delle frasi limitative. »

passé « passato »¹¹² par son synonyme « trascorso » est effectué au contraire en absence de répétitions.

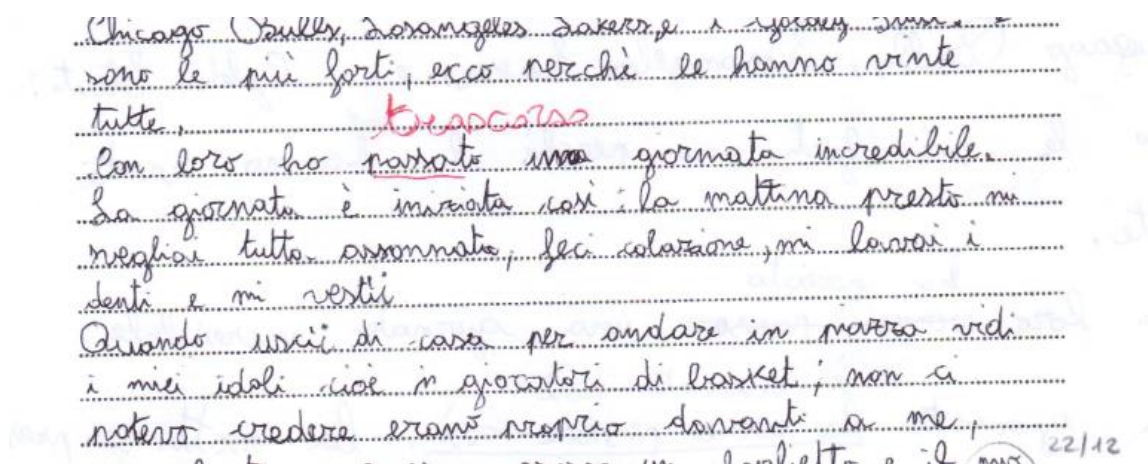


Figure 90 : Extrait d'un manuscrit d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E11-V1) qui emploie le passé simple pour raconter les différentes activités accomplies lors d'une future journée d'adulte.

L'ajout d'un synonyme plus savant en correspondance du verbe choisi par l'élève permet de constater de nouveau un éloignement de la langue enfantine. Néanmoins, Serianni souligne que « lorsque l'épreuve écrite est de type intimiste-autobiographique, l'exigence d'un registre stylistiquement homogène doit prévaloir, à partir du lexique employé » (2007 : 288)¹¹³.

Il est intéressant de souligner d'ailleurs que l'enseignant n'intervient pas pourtant sur un autre aspect du texte crucial ici : la transition temporelle mise en place par l'élève qui altère la cohérence verbale dans l'écrit (Ujcich, 2020b : 43). L'élève choisit dans un premier temps le passé composé et ensuite le passé simple pour lister les différentes activités accomplies dans le cadre d'une journée d'adulte imaginée dans l'avenir. L'enseignant ne commente pas ce choix pourtant en contradiction avec la consigne du devoir au futur et qui est très peu commun dans l'usage quotidien de la langue. Le passé simple a en effet remplacé dans l'italien standard le passé composé mais il occupe encore une place importante au sein des productions écrites des élèves, même en dehors du récit et du conte de fées (Serianni, 2007 : 294).

¹¹² trad.ita « passé »

¹¹³ « Finché la prova scritta è di impianto intimistico-autobiografico, deve prevalere l'esigenza di un registro stilisticamente omogeneo, a partire dal lessico adoperato »

4.3.2 L'hypercorrection

Au sein de notre corpus italien, nous avons observé d'autres corrections qui nous permettent de réfléchir ultérieurement sur l'influence de l'italien scolaire chez l'élève et chez l'enseignant. Nous nous référons à l'emploi de la conjonction *et* et de la préposition *a* en italien qui peuvent présenter deux graphies distinctes : *e* ou *ed* d'une part et *a* ou *ad* d'autre part. La norme linguistique impose ici l'ajout de la lettre *d* uniquement en cas de succession de deux voyelles identiques et dans l'objectif d'éviter un phénomène de cacophonie. Dans la phrase « Votate ed esprimete la vostra preferenza »¹¹⁴, le *d* est justifié par le *e* initial du verbe *esprimer*, alors que dans la phrase « Mi fermo a un ristorante »¹¹⁵ le *d* n'est pas nécessaire. Cet ajout graphique pourrait être comparé au phénomène de liaison en langue française qui impose la prononciation de certaines lettres finales, toujours dans le but de préserver l'euphonie. Si nous regardons l'extrait du manuscrit en figure 91, des cas d'hypercorrection pourraient toutefois être constatés : l'enseignante italienne de CM2 remplace ici la préposition *a* avec sa variante graphique *ad*, lors d'un remaniement de la phrase suivante, initialement proposée par l'élève :

*Quando è ora di pranzo vengo a casa a pranzare o a un ristorante*¹¹⁶

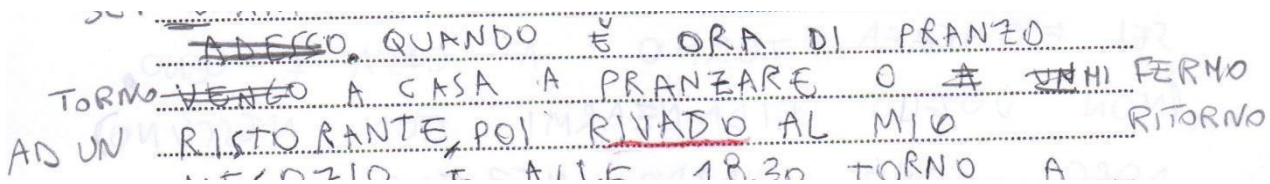


Figure 91 : Extrait d'un manuscrit d'élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E5-V1) dans lequel l'enseignante supprime la préposition *a* et ajoute sa variante graphique « *ad* ».

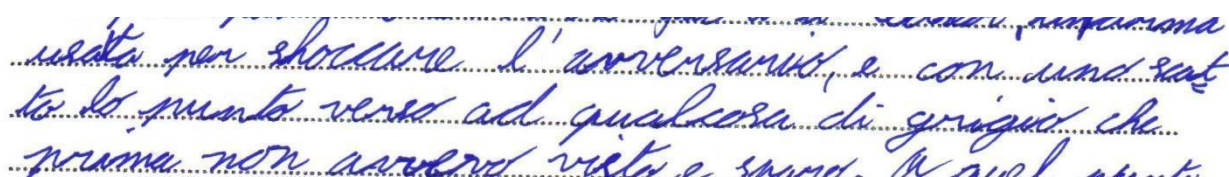
La phrase, peu claire, est améliorée par l'enseignant à l'aide du verbe *je m'arrête* avant le complément *à un restaurant*, mais également, selon le correcteur, par l'ajout de la variante graphique *ad*, ici pourtant inutile. La préposition n'est pas suivie d'un mot qui commence avec la même voyelle, donc probablement la perception de cette variante comme appartenant à un registre plus soutenu a déterminé sa préférence de la part de l'enseignant. Malgré une préférence de la part des maisons d'éditions et de la presse italiennes pour l'emploi de « *a* » et « *e* », l'attention vers la sélection de formes plus adaptées à la langue écrite est ainsi transmise au

¹¹⁴ « Votete ed esprimete la vostra preferenza »

¹¹⁵ « Mi fermo a un ristorante »

¹¹⁶ « Quando c'è l'ora di pranzo vengo a casa a pranzare o a un ristorante »

jeune scripteur qui privilégiera automatiquement la variante évoquant le latin et risquera alors de commettre des erreurs.

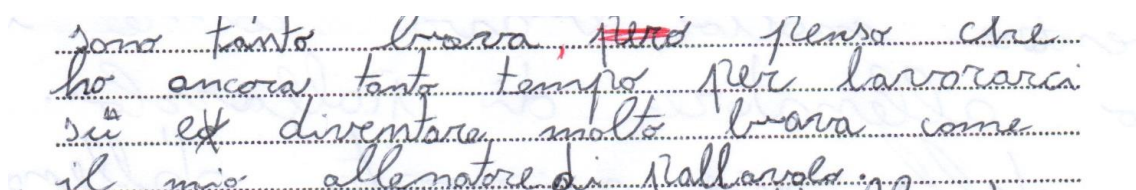


con uno scatto lo punto verso **ad qualcosa** di grigio che prima non avevo visto e sparo.

Figure 92 : Extrait d'un manuscrit d'élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E10-V2) qui emploie la variante graphique ad au lieu de sa forme plus récurrente a.

Dans la figure 92, l'emploi de *ad* est en effet incorrect : le mot qui suit la préposition ne commence pas par une voyelle, mais par le graphème /q/ qui cause donc un phénomène de cacophonie en association avec le *d* final. L'élève qui ne maîtrise pas encore la règle linguistique et qui perçoit d'ailleurs l'emploi prédominant de la variante *ad* de la part de l'enseignante est amené à privilégier cette forme. L'enseignante n'apporte pas de corrections ici, puisqu'il s'agit du deuxième jet de l'élève et d'un passage absent dans le premier jet.

Dans l'extrait suivant figure un autre cas d'hypercorrection de la part d'un élève appartenant à la même classe italienne de CM2, et corrigée donc par la même enseignante.



ho ancora tanto tempo per lavorarci su **ed diventare** molto brava come il mio allenatore di pallavolo¹¹⁷

Figure 93 : Extrait d'un manuscrit d'élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E16-V1) qui emploie la variante graphique « ed » au lieu de sa forme plus récurrente « e ». L'enseignante supprime le « d » puisque le mot qui suit ne commence pas par une voyelle.

¹¹⁷ « J'ai encore beaucoup de temps pour m'entraîner et devenir très douée comme mon entraîneur de volleyball »

Elle supprime ici le « *d* », puisque la variante classique ne peut pas être employée lorsque le mot qui suit commence par une consonne. La tendance à privilégier cette forme dans ses corrections, même quand elle n'est pas nécessaire, influence comme nous venons de le voir l'emploi de *ad* et *ed* par les élèves de manière parfois inappropriée.

Conclusion

Le calcul du type et du nombre d'interventions des enseignants français et italiens révèle deux tendances de correction opposées : si les premiers privilégient le pointage des erreurs par le biais de soulignements, les deuxièmes semblent intervenir davantage directement dans le texte pour corriger les dysfonctionnements à l'aide d'ajouts et de remplacements. Le nombre d'erreurs d'orthographe, plus important en contexte français, détermine d'ailleurs non seulement la préférence pour une modalité de pointage de la part des enseignants français, mais aussi leur taux d'intervention nettement plus élevé qu'en contexte italien. Sur la base du nombre de copies recueillies et corrigées en CE2 et en CM2, le nombre moyen d'intervention est en effet plus élevé en contexte français et augmente en CM2 (de 25.7 à 37.7), alors qu'il baisse en contexte italien (de 15.5 à 11.7).

Une analyse des cas de remplacements non-standard, c'est-à-dire non précédés par une biffure, révèle toutefois qu'il est possible d'observer chez les enseignantes italiennes également une attention particulière pour la langue, plus au niveau lexical qu'orthographique. En relation là encore aux spécificités du système linguistique italien, plus régulier du point de vue de la correspondance entre graphie et phonie, le nombre limité d'erreurs d'orthographe amènerait les enseignants à intervenir sur d'autres aspects textuels, par exemple l'affinement et l'enrichissement lexical.

L'attention portée sur le texte et sur l'expression en contexte italien est observée en outre dans l'analyse des commentaires qui comptent un nombre d'occurrences plus réduit par rapport au contexte français (13.5 % de toutes les interventions des enseignants français et uniquement 5 % des interventions italiennes). La distinction entre les commentaires qui portent d'une part sur la langue et d'autre part sur le texte ou sur l'expression montre toutefois qu'en contexte italien, le pourcentage de commentaires sur le texte ou sur l'expression s'élève à 67.2 %, alors qu'en contexte français il ne correspond qu'à 12.3 %. De plus, 70 % des commentaires italiens sur le texte ou sur l'expression pointent un dysfonctionnement, alors que ce pourcentage s'élève à 93.4 % chez les enseignants français. Mais si cette baisse est motivée dans le premier cas par la suppression des 20 commentaires-réactions, dans le deuxième, elle est due en revanche à

l'exclusion des quelques commentaires de type « Bon récit » ou « Bonne histoire », qui sont donc appréciatifs et qui n'ont pas l'objectif de susciter une intervention chez l'élève.

L'attribution d'une modalité énonciative aux commentaires verbaux révèle que dans les deux contextes linguistiques, les interrogations questionnent en particulier le texte et le contenu, alors que les syntagmes portent davantage sur la langue. L'observation des modalités énonciatives des commentaires qui portent sur le texte ou sur l'expression et qui visent à une intervention de l'élève montrent toutefois qu'en contexte français les syntagmes sont les plus récurrents. En Italie, tous les syntagmes recensés portaient en revanche sur la langue et, à côté d'une baisse importante dans cette catégorie, nous observons également la chute du nombre de *commentaires-réactions* qui ne sollicitent que très rarement une intervention de l'élève. Les assertions enregistrent, quant à elles, le taux de variation le moins élevé dans les deux contextes (de 15 à 9 en contexte italien et de 25 à 19 en contexte français), alors que les injonctions baissent considérablement en contexte français (de 33 à 13 occurrences), ce qui indiquerait une autre modalité énonciative plus récurrente au sein des commentaires qui portent sur la langue.

Chapitre V : Rédaction du deuxième texte

« Nombre d'enseignants se disent dans leur for intérieur : faire écrire pour de bon les élèves n'est déjà pas une mince affaire, alors les faire réécrire relève de l'exploit, de l'exceptionnel » (Bessonnat, 2000). Le type de réécriture auquel ils se réfèrent et qui est difficile à mettre en place en classe est un travail riche et conscient sur le texte et pas seulement un copier-coller du premier jet. Malgré un travail sur la réécriture plus approfondi ces dernières années et une place plus importante accordée au sein des Programmes officiels, l'amélioration du texte qui va au-delà de la correction formelle demeure peu fréquente. Si le remaniement local par le biais de remplacements de mots isolés est assez bien intégré par les élèves, le retour sur le texte au niveau global implique des compétences que l'élève-auteur acquiert plus lentement.

5.1 Les choix de réécriture

5.1.1 Le passage de la première à la deuxième version : réviser, réécrire

L'activité de réécriture peut être interprétée en contexte scolaire et en dehors de l'école de manière différente. Réécrire un texte peut signifier l'écrire une deuxième fois (par le même scripteur ou par un autre scripteur), sans apporter des modifications, ou impliquer en revanche la révision et la correction de certains aspects du texte. Si nous revenons sur notre texte c'est généralement dans le but de le faire évoluer vers un texte de meilleure qualité (Bessonnat, 2000), d'un point de vue orthographique, structurel ou du contenu. Quels cas de figure peuvent donc être repérés lors de l'analyse du passage d'une première à une deuxième version associé lui aussi généralement au terme « réécriture » ? En contexte scolaire, le toilettage formel est probablement le cas de figure le plus attendu, car la maîtrise orthographique occupe un rôle central dans la pédagogie de l'écriture. Le repérage et la correction des erreurs d'orthographe impliquent toutefois des compétences différentes par rapport à la reformulation ou modification de passages entiers du texte.

Et puisque lorsqu'on essaie de décrire toutes ces activités, la richesse terminologique et interprétative ne fait que s'accroître, observons leurs emplois dans des textes de référence, comme les Programmes français de 2018. Une recherche d'occurrences des termes « réécriture » et « révision » dans les Programmes pour le cycle 2, montre que « réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit » est une compétence associée tout particulièrement à l'étude

de la langue. Les « activités de réécriture » évoquées sont en effet exclusivement locales (changement du genre ou du nombre du sujet ou du temps de la conjugaison), ce qui exclut à ce niveau une interprétation de réécriture en tant que remaniement plus profond du texte. Le terme « réécriture » indique ici le type de « révision » demandée, alors que dans les Programmes pour le cycle 3, c'est la réécriture qui semble constituer une catégorie plus large dans laquelle insérer la révision ou la transcription. La production de plusieurs « brouillons, écrits de travail, versions successives » met l'accent en effet sur l'écriture en tant que processus et donc sur la réécriture globale du texte. Cependant, ce terme « réécriture » réapparaît également en lien avec l'étude de la langue, dans le sens d'exercice finalisé à l'acquisition de « l'orthographe grammaticale » et donc synonyme de révision orthographique (« réécriture avec changement de temps, verbalisation des effets produits sur l'orthographe [...] ; révision de son écrit en mobilisant des acquis en orthographe » [...] ; « prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser »).

Néanmoins, le passage de la première à la deuxième version devrait dépasser « le cadre du simple toilettage orthographique et s'inscrire dans un processus de maturation, qui donne au texte sa consistance et son épaisseur » (Meshoub-Manière & Collière-Whiteside, 2018 :103). La réécriture devrait s'éloigner de la simple « correction du texte faite par l'élève sur la base des suggestions de l'enseignant » (Tassinari, 1998). Et elle ne se concrétisera pas non plus dans la rédaction d'un texte *ex novo*, mais bien dans l'ensemble d'activités de révision formelle et globale qui visent à l'amélioration de l'écrit sur la base d'un texte modèle¹¹⁸ (Tassinari, 1998).

Nous faisons référence ici à un taux de réécriture plus important qui voit le scripteur mettre au service de son premier texte toute une série de réflexions suscitées par une relecture consciente et experte. L'élève procède ainsi à une modification moins superficielle du texte qui peut être guidée par l'enseignant, comme dans le cas de commentaires qui sollicitent la reformulation d'idées exprimées de manière peu claire. Le terme *reformulation* indique en effet « une relation stricte d'équivalence sémantique entre la version-source et la version-cible » (Bessonnat, 2000) qui serait plutôt rare chez les élèves de primaire et qui rejoint la notion de paraphrase chez Daunay (2002) et Fuchs (1982). Les reformulations peuvent être aussi spontanées, comme nous

¹¹⁸ « La riscrittura non è una correzione del testo fatta dall'alunno sulla base dei suggerimenti dell'insegnante. Né un rifacimento ex novo del lavoro. Essa presuppone i requisiti di un'effettiva revisione [...] capacità di rileggere il proprio testo dall'esterno » (Tassinari, 1998)

le verrons, mais représentent de toute manière un procédé d'écriture nettement moins fréquent que les ajouts, les remplacements ou les suppressions.

Certaines modifications peuvent être plus spontanées que d'autres, en fonction de la perception du destinataire du texte, de la consigne, de la correction attendue, mais peuvent apparaître déjà au sein du premier texte. Nous avons insisté maintenant sur l'étude de la « réécriture » dans une perspective de passage entre deux textes, de « retour sur le texte produit » (Fayol & Gombert, 1987), afin d'introduire notre analyse comparative des deux versions du texte produites par les élèves. Cependant, il y a déjà de la réécriture au sein de la première, dans l'acte même d'écrire (Fayol & Gombert, 1987 ; Murray, 1978 ; Bessonnat, 2000), lorsqu'on modifie, on change d'avis et on fait évoluer le texte au fil de l'écriture. Nous renvoyons aux chapitres de présentation des techniques et de choix de transcription construits autour de l'idée d'écriture en tant que « processus » (Fayol & Gombert, 1987).

Avant de présenter les résultats de notre analyse comparative des deux versions en France et en Italie, il nous semble utile de nous attarder sur l'interprétation de la réécriture en contexte italien également. Elle constitue un moment à part de l'écriture, une réélaboration du texte que l'élève met en place en développant parallèlement les techniques de révision (Tassinari, 1998). Selon l'interprétation du terme « réécriture », les compétences requises se différencient et vont de plus en plus au-delà de la maîtrise du système linguistique. En contexte italien également, la révision, compétence essentielle aux fins de la réécriture, porte trop souvent sur les aspects superficiels, alors qu'elle devrait porter sur la structure, sur le développement du raisonnement au sein du texte et sur les aspects pragmatiques et sémantiques (Bertocchi, 1989). La réécriture d'un texte implique en effet le développement de compétences de lecteur et de scripteur que les élèves italiens doivent eux aussi acquérir, malgré un système de référence plus stable d'un point de vue orthographique. La capacité de relire son propre texte d'un point de vue externe par exemple est indispensable pour la réussite du processus de réécriture (Tassinari, 1998). De même, les contraintes temporelles et méthodologiques qui caractérisent le travail en classe avec les élèves, constituent un élément commun entre les deux contextes linguistiques car elles influencent également en Italie les pratiques de réécriture. Une prise de distance du texte initial pour en produire un de meilleure qualité, et non seulement d'un point de vue orthographique (Bertocchi, 1989) ne dépend pas en effet de la complexité du système linguistique.

Sur la base de notre corpus et de la littérature italienne en matière de réécriture, les « interventions d'ajustement » d'un texte déjà produit sont à ce propos peu pratiquées (Maistrello, 2002). L'élève italien se lance le plus souvent dans une « transcription dans laquelle on soigne

majoritairement la calligraphie, l'ordre et la mise en page » (Bertocchi, 1989). Malgré un nombre d'erreurs d'orthographe plus limité au sein des copies italiennes, cette tendance est la plus récurrente chez tous les élèves français et italiens qui ont procédé à une mise au propre ou à un remaniement plus considérable du texte. Probablement parce qu'ils « ne sont pas du tout prêts à remanier un texte qu'ils viennent d'écrire » et qu'ils ne savent pas exactement « quels éléments revoir » (Bertocchi, 1989). Néanmoins, nous nous attarderons plus loin sur des cas de remaniements du texte et de déplacements de segments qui relèvent d'une tentative de réécriture plus approfondie.

5.1.2 Le texte *idéal* : les attentes des enseignants

Quelles caractéristiques du texte sont-elles attendues dans la première et dans la deuxième rédaction ? Avant d'analyser les différents choix de passage de la première à la deuxième version de la part des élèves, nous nous sommes intéressée aux réponses des huit enseignantes italiennes et des cinq enseignants français à notre questionnaire écrit et individuel (Annexe 7). À partir de la question « Sur quels aspects en particulier vous focalisez-vous pendant la correction d'un texte écrit? » nous avons mis « en perspective leur pratique déclarée et leur pratique effective » (Lavieu-Gwozdz, 2013 : 89) étudiée dans le chapitre 4. Il est possible en effet que les enseignants affirment se baser sur un certain critère, par exemple la cohérence des idées dans une enquête menée en 1989 par J.-F. Halté, et que l'étude des pratiques révèle au contraire une plus grande attention à la correction linguistique (Halté, 1989).

Enseignants	Respect des normes orthographiques et grammaticales	Originalité	Cohésion et cohérence	Respect de la consigne
Italiens	8	3	4	1
Français	5	1	2	2

Tableau 20 : Tableau qui résume les occurrences de quatre aspects du texte que les enseignantes italiennes (huit réponses) et français (cinq réponses) que nous avons extraites dans les questionnaires enseignants et en correspondance de la question « Sur quels aspects en particulier vous focalisez-vous pendant la correction d'un texte écrit » ?

Dans le cadre d'une autre étude des pratiques de 105 enseignants français (Lavieu-Gwozdz, 2013), l'analyse des réponses à la question « Quels critères utilisez-vous pour évaluer une

production d'écrits ? » a mis en évidence un intérêt particulier pour le respect de la consigne, alors que la qualité orthographique semble être le critère le moins évoqué. Ce tableau révèle au contraire que le respect des normes orthographiques et grammaticales est pris en compte par tous les enseignants italiens et français. Cependant, selon l'ordre de recensement des critères observés par les enseignants, la justesse orthographique est la première citée chez quatre enseignantes italiennes sur huit (deux de CE2 et deux de CM2) et chez deux enseignants sur cinq français (un de CE2 et un de CM2). Deux enseignants français de CE2 citent comme premier critère le respect de la consigne, alors que dans les questionnaires italiens, les enseignantes qui n'ont pas indiqué comme premier critère la norme orthographique et grammaticale ont cité la cohésion et la cohérence du texte (deux enseignantes de CM2 et une enseignante de CE2). Une seule enseignante italienne (CM2 FOR1) précise toutefois que les trois critères qu'elle indique ne sont pas forcément pris en compte dans l'ordre de présentation, alors qu'une autre (CE2 PAC1) confirme entre parenthèses à la fin l'ordre d'importance adopté.

Dans la colonne « Originalité », nous avons compté les enseignantes qui disent évaluer les contenus du texte écrit (CE2 PAC2) et celles qui les associent de manière explicite à la notion d'*originalité* (CM2 PAC1, PAC2, FOR1). Dans le cas d'une enseignante française (CM2 JLF2), elle précise d'ailleurs « (humour, suspense...) » entre parenthèses après avoir évoqué l'originalité du texte comme deuxième critère dans l'évaluation du texte écrit. Plus précisément, sa réponse à notre question « Sur quels aspects en particulier vous focalisez-vous pendant la correction d'un texte écrit ? » a été : « le respect des normes orthographiques, lexicales et grammaticales. La richesse et l'originalité du texte (humour, suspense...). La cohérence et le sens (pour les élèves en difficulté) ». Cependant, si nous observons ces pratiques de correction, sur 112 commentaires, seulement un ne porte pas sur la langue et il n'est donc pas de type abréviation : {T2P#tout cela est hors sujet par rapport à la consigne}. Il s'agit d'un commentaire verbal local apporté en marge et qui pointe le non-respect de la consigne initiale, alors que dans le questionnaire cet aspect n'est pas évoqué. Un exemple intéressant de l'influence du critère de respect de la consigne sur l'évaluation du contenu est visible dans cet extrait d'un manuscrit français de CM2, dans lequel nous retrouvons le commentaire de l'enseignant en marge à droite : « de bonnes idées...mais là tu ne racontes plus une journée ».

peu faire des activités de dessin avec enfants. Et le
 soir je ~~travaillais~~ je ~~mangeais~~ j'étais fatigué les passer pour
 les concerts de Paris parce que tout le soir il y a des
 concerts et je gardais de l'argent de côté pour acheter
 des animaux et créer ma propre boîte de dessin et
 j'aimerais bien être seul (maître ou élever des animaux.)

on a l'impression que tu vas faire cela tous les soirs

de bonnes idées... mais là tu me racontes plus une journée

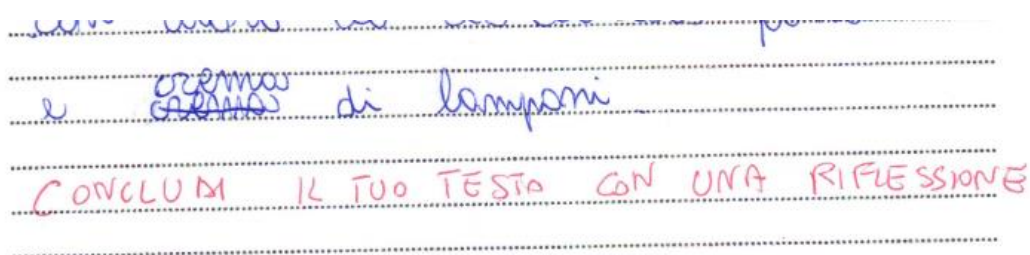
Figure 94 : Extrait d'un manuscrit d'un élève français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF1-D1-E8-V1) dans lesquels nous observons deux commentaires locaux en marge. Celui à droite porte sur le choix des contenus et sur le (non-) respect de la consigne.

L'appréciation positive de « l'aspect créatif » de ces types de commentaires qui « commencent par 'de bonnes idées' » (Lavieu-Gwozdz, 2013) laisse la place ensuite au pointage du non-respect de la consigne dans les trois dernières lignes du texte, dans lesquelles l'élève ne décrit plus une journée d'adulte, mais ce qu'il fera en général quand il sera adulte.

La totalité des enseignants questionnés avancement comme critère la correction linguistique, mais un texte correct d'un point de vue orthographique n'est pas forcément un texte « efficace d'un point de vue communicatif » (Fioroni, 1989)¹¹⁹. Dans le premier cas, c'est tout simplement le respect de la norme standard qui est assuré (et parfois même de la « norme cachée » comme nous l'avons vu pour l'italien scolaire), alors que l'efficacité communicative dépend d'autres aspects aussi et d'autres types d'attentes concernant « idées, originalité, habileté, points de vue et jugements personnels » (Fioroni, 1989). Qu'il s'agisse de commentaires sur la langue ou sur le contenu, l'influence du texte *idéal* dans l'esprit des enseignants qui corrigent une production d'élève est bien visible et concerne une structure bien précise (introduction, développement et fin), le respect du genre textuel demandé, le respect de son objectif (donc de la consigne).

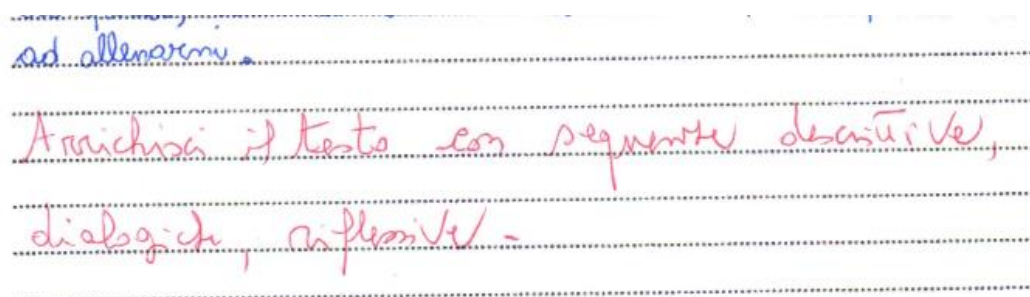
¹¹⁹ « Un testo può essere considerato comunicativamente efficace quando ha un inizio (introduzione), uno svolgimento e una fine (conclusione); quando il contenuto è attinente al tema, quando è scorrevole, coerente e compiuto; quando non presenta errori di ortografia, di grammatica e di lessico. Ricchezza di idee, originalità e acutezza, punti di vista e giudizi personali, vocaboli particolarmente espressivi, varietà di articolazione dei periodi contribuiscono a rendere più personale e meglio accolto uno scritto. Ogni testo, inoltre, deve rispondere a convenzioni di contenuto e di scrittura in riferimento al genere testuale richiesto e allo scopo per cui è stato scritto »

Le texte *idéal* peut d'ailleurs avoir des spécificités différentes selon l'avancement du programme en classe et devenir un outil pour évaluer non seulement le respect de la consigne et la capacité de rédiger un texte cohérent et original, mais aussi certains « acquis du moment » comme nous pouvons voir dans les extraits suivants.



e ~~cena~~ di lampone
CONCLUDI IL TUO TESTO CON UNA RIFLESSIONE

EC-CM2-2017-PAC2-D1-E3-VI¹²⁰



ad allenarmi.
Arricchisci il testo con sequenze descrittive,
dialogiche, riflessive -

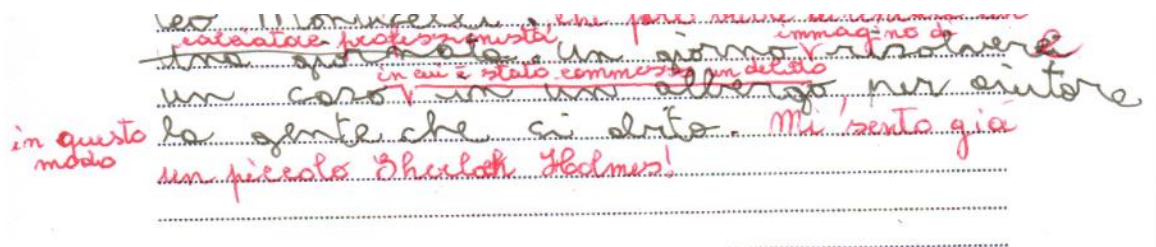
EC-CM2-2017-PAC2-D1-E7-VI¹²¹

Le texte *idéal* qui se cache derrière ces commentaires n'est pas un texte bien orthographié ou présentant une structure précise : il permet en revanche de vérifier l'acquisition de compétences pendant l'année scolaire. En lisant ces commentaires, l'élève sera sollicité à employer les types de séquences étudiées avec l'enseignant pendant la période du recueil du corpus, afin d'enrichir le texte. L'efficacité du texte et le choix des idées et du contenu de la part de l'élève ne sont pas non plus commentés : l'écriture se rapproche, chez cette enseignante, de la manière d'enseigner la grammaire, qui implique donc la présentation d'une règle et ensuite l'application de la part de l'élève (Chiantera, 2017). Cependant, lorsque nous étudions sa réponse au questionnaire,

¹²⁰ « Termine ton texte avec une réflexion »

¹²¹ « Enrichis le texte avec des séquences descriptives, dialogales, réflexives »

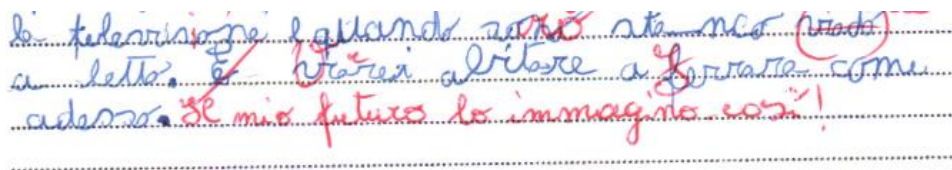
elle évoque comme critères « l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, l'emploi de lexique approprié et l'originalité des contenus ».



Leo il professore che per me scrive un romanzo
catalano professionista un giorno risolverò
tra gli altri un caso in cui è stato commesso un delitto
in questo modo un caso in un albergo per aiutare
la gente che si aiuta. Mi sento già
un piccolo Sherlock Holmes!

//T2P#Mi sento già un piccolo Sherlock Holmes!//¹²²

Figure 95 : EC-CE2-2017-PAC2-D1-E4-V1.



la televisione e gli altri sono stati (visti)
a letto. E' stato alibite a fare come
adesso. Il mio futuro lo immagino così!

//T2P# Il mio futuro lo immagino così!//¹²³

Figure 96 : EC-CE2-2017-PAC2-D1-E5-V1.

Comme dans d'autres copies, l'enseignante italienne qui a corrigé les deux manuscrits en figure 96 ajoute une phrase exclamative de clôture de récit. Il ne s'agit pas d'un commentaire pour l'élève, mais d'une suggestion qui dans la plupart des cas est intégrée à la version définitive du texte. Cette convention ne se limite pas à un remaniement au niveau syntaxique et à une fonction d'ajout d'information, mais impacte également le plan textuel, puisqu'elle joue un rôle de conclusion du récit. Dans notre corpus, nous observons d'ailleurs des exemples de phrases exclamatives proposées directement par l'élève à la fin du texte et ayant cette même valeur.

¹²² « Je me sens déjà un petit Sherlock Holmes! »

¹²³ « Mon avenir je l'imagine comme ça! »

PRANZO. APPENA' IL SOLE ^{TRAMONTA} ~~TRAMONTA~~ ^{CHIUSO} ~~CHIUSO~~ IL NEGOZIO E
^{VADO} ANDO A CASA, ^{MANGIO} MANGIA ANCHIO, ^{MI} MI FACE LA DOCCIA
^{VADO} E ANDO A DORMIRE. IL GIORNO DOPO ^{FARE} ~~FARE~~ COME QUELLO
 PRIMA E COSI' ANCHE GUALTRI. IO DA GRANDE FARO
 LO CHEF!!!

Figure 97 : Extrait d'un manuscrit d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-FOR2-D1-E12-V1) qui clôture son récit avec la phrase exclamative «lo da grande farò lo chef !!! »

La fréquence de phrases exclamatives, tout particulièrement en clôture du texte, a d'ailleurs été recensée par Cortelazzo parmi les traits de l'*italiano scolastico* (2000 : 91-109).

5.1.3 Alignement avec MkAlign

Si nous nous intéressons maintenant à l'application et à l'interprétation de la tâche de réécriture chez les élèves observés, quels sont les choix les plus fréquents ? Pour précéder à l'analyse des modifications apportées lors du passage de la première à la deuxième version, nous avons utilisé dans un premier temps le logiciel de textométrie MkAlign (Fleury, Sorbonne Nouvelle) qui « permet de construire, corriger et visualiser un alignement de deux textes via un éditeur à double entrée. Il affiche simultanément les textes source et cible pour y rajouter ou corriger des segments équivalents »¹²⁴. Si dans le cas de l'outil iTrameur, l'annotation des différentes opérations d'écriture et la normalisation étaient indispensables pour effectuer des requêtes, dans le cas du logiciel MkAlign, nous avons supprimé au contraire automatiquement toutes ces couches d'annotation à l'aide d'un script en JavaScript, avant de procéder à l'exploitation des données. En disposant d'un corpus de premières et de deuxièmes versions, nous nous sommes intéressée au taux de variation entre les deux versions. Pour cela, nous avons donc fait le choix de ne travailler que sur l'état final de chacun des deux écrits (Annexe 11e), car autrement le logiciel aurait signalé la suppression dans la deuxième version de toutes les interventions de l'enseignant.

Après avoir sélectionné la première et la deuxième version du texte transcrit de l'élève, l'alignement des deux textes procède à la mise en évidence :

1. en vert, des éléments ajoutés lors du passage de la V1 à la V2 ;

¹²⁴ site MkAlign : <http://www.tal.univ-paris3.fr/mkAlign/>

2. en rouge, des éléments supprimés dans la V1 ;
3. en bleu, des éléments modifiés, dans le cas où le logiciel reconnaît une certaine linéarité dans le texte. Dans la figure 98, par exemple, l'indication V1 et V2 à la fin du code d'anonymisation de la copie est soulignée en bleu.

EC-CM2-2019-COL-D1-E7-V1	Ma journée quand je serai adulte se passera un mercredi	Le mercredi matin j'auré eu un grand projet.
	De partir en Espagne.	Je chercheré sur internet des places pour visiter la Sagrada Familia.
	J'iré faire les grandes courses pour préparer la nourriture pour mangé là-bas, je réserveré un chambre pour dormir dans un hotel XXL.	J'irai là-bas avec mes amies, je feré beaucoup de shopings pour acheter des souvenirs et des vétement artisanales qui seront fabriqué en Espagne.
	Puis le mercredi midi j'irai prendre l'avion avec mes amis.	
	Une fois qu'on sera là-bas je ferai une grosse sieste à l'hotel et après j'installeré toute mes affaire et j'irai voir mes amies dans leur chambre et j'irai dormir.	

Première version

EC-CM2-2019-COL-D1-E7-V2	Le mercredi matin j'aurai un grand projet: partir en Espagne.
	Je chercherai sur internet des places pour visiter la Sagrada Familia.
	J'irai faire les grandes courses pour préparer la nourriture à amener là-bas, je réserverai une chambre pour dormir dans un hotel cinq étoiles.
	J'irai là-bas avec mes amies, ferai beaucoup de shopping pour acheter des souvenirs et des vêtements artisanaux qui seront fabriquer en Espagne.
	Puis le mercredi midi, j'irai prendre l'avion avec mes amis.
	Une fois qu'on sera là-bas je ferai une grosse sieste à l'hotel et après j'installerai toutes mes affaires et j'irai voir mes amies dans leurs chambres et j'irai dormir.

Deuxième version

Figure 98 : Deux captures d'écran de l'exportation en ligne du tableau d'alignement d'une première version (en haut) et d'une deuxième version (en bas) d'un élève français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E7).

Quels aspects observer pour diriger notre analyse et pouvoir interpréter un rendu visuel de ce type ? Tout d'abord, il est important d'observer le nombre de segments soulignés en rouge, en vert ou en bleu : si un nombre considérable de segments tout au long du texte demeurent en blanc après l'alignement, alors les deux versions se ressemblent. Si d'ailleurs les modifications recensées par MkaAlign sont éparpillées dans les textes, donc ponctuelles et assez courtes, alors elles portent probablement sur le mot ou sur le constituant de la phrase. C'est le cas de l'élève en figure 98, qui garde la même structure du texte et ne procède le plus souvent qu'à une correction orthographique des conjugaisons (« iré »/ « irai », ligne 3-4), après avoir pris connaissance des corrections de l'enseignant sur la première version.

Quand en revanche, le logiciel souligne la plupart du texte et donc des suites de mots, des segments de texte plus longs, cela signifie que les deux textes sont très différents. L'élève n'a pas procédé à un toilettage orthographique, mais il est intervenu au niveau du constituant de la phrase jusqu'au paragraphe. Une analyse plus approfondie est alors demandée, afin d'établir s'il s'agit de deux versions du même texte ou de deux textes complètement différents. Le logiciel MkAlign nous fournit d'ailleurs d'autres informations utiles pour mieux saisir l'évolution du texte lors de l'étape de réécriture, par exemple la variation de la longueur. Nous proposons une capture d'écran des résultats dans l'onglet *Rapport*, après avoir lancé l'alignement des deux textes de l'élève de CM2 en figure 99.

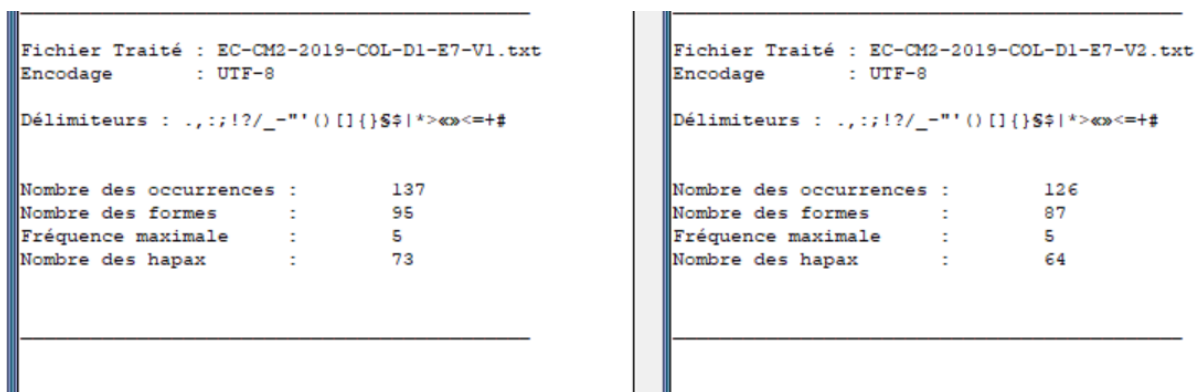


Figure 99 : Capture d'écran de l'onglet Rapport, après avoir aligné deux versions de l'élève français de CM2, auteur des deux manuscrits traités en figure 96.

Les données ont très peu varié, même si l'on observe une légère réduction du nombre d'occurrences, de formes et d'hapax (forme dont la fréquence est égale à 1). La phrase initiale « Ma journée quand je serai adulte se passera un mercredi » est en effet supprimée lors du passage au deuxième écrit. Cependant, dans certains cas la production d'une deuxième version est l'occasion pour les élèves d'ajouter des éléments au texte et donc de l'allonger. Après avoir détaillé les tendances de réécriture dans les contextes linguistiques italien et français, nous approfondirons ces considérations sur la longueur des deux textes, en relation avec les pratiques des enseignants que nous avons pu observer.

5.1.4 Trois cas de figure

Le passage du premier au deuxième texte peut être caractérisé par différents types d'actions que nous avons résumées en trois cas de figure : l'abandon du premier texte en faveur d'une écriture

ex novo, la mise au net à travers un toilettage orthographique et le remaniement plus considérable du texte (Annexe 8). Ces trois tendances de réécriture ont été établies sur la base du nombre et du type d'éléments remaniés, recensés lors de la mise en comparaison des transcriptions des textes finaux des deux versions. L'alignement automatique des deux textes avec le logiciel MkAlign met en relief tous les éléments supprimés, modifiés (et déplacés) ou ajoutés lors du passage du premier au deuxième écrit. Plus précisément, les éléments supprimés apparaissent en rouge dans le premier texte, les éléments ajoutés sont soulignés en vert dans le deuxième texte et les éléments modifiés sont indiqués en bleu dans les deux versions.

Cette première phase de classement visuel des textes a été ensuite affinée à travers l'identification de certains cas particuliers et l'attribution de critères de plus en plus précis à chacun des trois cas de figure. Comment interpréter par exemple un long ajout à la fin du deuxième texte ? S'agit-il d'un abandon de texte ou d'un cas de remaniement ? Ou encore, si l'élève ne garde que le début du texte, donc les deux ou trois premières lignes, pouvons-nous considérer deux textes différents ou est-il plus correct de parler de remaniement ? Nous essayerons de répondre à ces questions lors de la présentation des critères spécifiques à chacun des trois cas de réécriture, tout en précisant que le choix de l'élève pourrait être spontané ou suscité par une ou plusieurs interventions de l'enseignant.

5.1.4.1 L'abandon de texte

Avec cette notion d'abandon de texte, nous faisons référence à la rédaction d'une deuxième version complètement différente de la première. Les deux productions écrites peuvent varier dans la structure, dans le contenu et dans la longueur et n'ont que le même élève-auteur comme point en commun. Le terme *réécriture* n'évoque pas ici le remaniement du texte, mais plutôt l'idée de deuxième essai à partir de la même consigne. L'élève choisit en effet d'écrire un texte *ex novo*, ce qui lui évite d'ailleurs de suivre toutes les corrections de l'enseignant apportées sur le premier écrit : il se lance dans la rédaction d'une nouvelle production écrite de manière spontanée ou à la suite d'un commentaire du type « Hors sujet ».

La spécificité d'un alignement de deux textes différents avec MkAlign est le soulignement de la quasi-totalité des mots : le logiciel essaie de retrouver des correspondances et signale ainsi en rouge et en bleu le premier texte et en vert et en bleu le deuxième.

EC-CM2-2017-PAC1-D1-E7-V1 Io sono indecisa non so se fare la stilista oppure disegnare le caricature.
 Mi immagino a New York, esco dal mio albergo e prendo un taxi e mi dirigo verso un negozio che si chiama "Models and more" (Modelle e altro).
 Compro dei vestiti e inizio a disegnare dei vestiti su un foglio di carta che mi avevano dato perché così potevano scegliere una stilista. Vinsi e mi fecero entrare nel "Models club" (Club delle Modelle) e io accettai. Per primo mi fecero indossare: un paio di jeans bianchi e una camicia nera con i capelli raccolti in una shignon con dei braccialetti. Iniziai a fare pantaloncini corti e T-shirt perché era estate; in autunno iniziai a fare il pullover e in inverno feci le giacche con il pelo e così diventai una modella, indossai molti vestiti, pantaloni, magliette, T-shirt, scarpe... Così andai al Red carpet.

Première version

EC-CM2-2017-PAC1-D1-E7-V2 M immagino a Miami, Florida dove esco dal mio albergo e mi dirigo a "Models and more" quando vengo fermata dal mio capo che mi dice che devo creare una tuta da pallavolo.
 Inizio a creare una tuta bianca con delle linee rosse e verdi con il nome della loro squadra. Ho finito tutte le tute e vado a casa a mangiare e mentre sto mangiando, mi chiama il mio capo e dice che per ringraziamento, le pallavoliste hanno deciso di invitarmi alla loro partita. Raggiungo la palestra e vedo tutte le pallavoliste nella tuta. Incomincia la partita e già fanno un punto, e alla fine vincono loro. E così si va a mangiare la pizza tutti felici e contenti.

Deuxième version

Figure 100 : Capture d'écran de l'alignement effectué à l'aide du logiciel MkAlign de la première et de la deuxième version d'une élève italienne de CM2 (EC-CM2-2017-PAC1-D1-E7) très différentes, mais avec certains passages en commun dans la partie initiale.

Si dans certains cas, il s'agit de deux textes complètement différents, dans d'autres cas, nous observons des reprises d'idées ensuite développées différemment. Une analyse manuelle de ces manuscrits en figure 101 nous révèle en effet la présence de certains passages repris dans la deuxième version. Nous utiliserons de manière complémentaire ces deux alignements automatique et manuel selon les cas, tout au long de notre analyse.

Produzione scritta : Quando sarò grande.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Da una indovina non so se fare lo stilista...
vorrò disegnare le calzature. Mi immagino a
Miami, Florida, esco dal mio albergo e
vado a casa e mi dirigo verso il
magasin che si chiama "Models and More".
Là, come un designer, uso dei vestiti e
invenio e disegno dei vestiti su un foglio di
carta che mi vengono dati perché così potranno
realizzare una sfilata. L'insieme mi fa entrare
nel "Models club" (Club delle Models) e io accettai.
Per prima mi fecero indossare un paio di
jeans bianchi e una camicia nera
capelli rasati, in una occasione
dei bracciali. Iniziavo a fare
corsi e maglietta T-shirt perché era estate
in autunno, in inverno
e in inverno si fa qualche cosa di più e
così divento una modella, indosso molti ves-
titi pantaloni, maglietta T-shirt, scarpe e così
vado al Pres. Garibaldi.

Consegna : Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa :
Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Mi immagino a Miami, Florida, dove esco
dal mio albergo e mi dirigo a Models and
More quando vengo fermato. Loro mi
chiedono di disegnare una
tuta da pallanuoto. Inizio a creare una tuta
bianca con delle linee rosse e verdi con la
parola sopra il nome della loro squadra. Ho
finito tutte le tute e vado a casa a man-
giare e mentre sto mangiando mi chiama il
mio papà e dice che per ringraziamento le
pallanuotiste hanno deciso di invitarmi alla loro
partita. Raggiungo la palestra e vedo tutte
le pallanuotiste nella tuta. Incomincio la parti-
ta e già fanno un punto e alla fine vinco
mi sento così felice di aver mangiato la pizza
tutti felici e contenti.

Figure 101 : Mise en comparaison de la première et de la deuxième version d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC1-D1-E7) très différents, mais avec certains passages en commun dans la partie initiale.

Avec ce traitement manuel qui doit être lu selon la même légende de couleurs que pour MkAlign, nous avons réussi à affiner l'alignement et à mettre en relief des parties du textes qui demeurent inchangées, alors qu'elles avaient été soulignées par le logiciel en figure 100 (« Mi immagino a » ; « esco dal mio albergo e »/ « mi dirigo »¹²⁵ ; « Models and More »). Elles sont très peu nombreuses (deux lignes sur seize dans la V2) et se concentrent au niveau du constituant de la phrase, ce qui nous amène vers l'idée qu'il ne serait pas approprié de considérer ces deux textes comme deux versions de la même production écrite. Du point de vue de longueur, le deuxième texte est d'ailleurs plus court d'un 19 % environ (155 occurrences dans le premier écrit et 126 dans le deuxième). En résumé, l'élève a repris une idée déjà exposée dans le premier écrit mais l'a développée de manière complètement différente.

¹²⁵ trad.ita "Je m'imagina à" ; "je sors de mon hotel et"/ "je me dirige")

Nous avons classé en tant qu'abandon du texte également les productions écrites qui partagent l'amorce, c'est-à-dire les deux ou trois lignes initiales auxquelles l'élève fait suivre un développement et une fin complètement différents du premier texte. Quels critères prendre alors en compte pour différencier un cas d'abandon de texte d'un cas de réécriture ? Si nous observons les deux manuscrits suivants alignés manuellement, seulement la première ligne et demie est reprise par l'élève dans la rédaction du deuxième texte. Là encore, il ne serait pas approprié de les considérer comme le fruit d'une réécriture, d'un remaniement du premier texte.

Consigne : Que feras-tu quand tu seras adulte? Imagine et raconte une de tes journées.

Je me réveillera à 6h30 après je déjeunerai et puis j'irai
 je j'habille malille puis j'irai à mon (travail)
 si l'école. Chac que je suis malheure je serai
 peut-être malheure. Je serai maîtresse d'une
 classe de maternelle. (Y en a) des travailleurs et des sages.
 Après je rentrerai chez moi. Le soir j'irai faire
 faire du shopping et après le soir j'irai au pays des
 fées je jouerai au balais et enfin je f'profiterai de
 tous les jours qui a. Et j'irai à la piscine colorée.
 ça y a j'ai

* Il y a des enfants

Maintenant tu as la possibilité de proposer un nouveau texte. La consigne est la même.
 Que feras-tu quand tu seras adulte? Imagine et raconte une de tes journées.

Je me réveillera à 6h30 après je déjeunerai et puis j'irai
 malille m'habille pour aller à la piscine avec mes enfants
 après la piscine j'ai avec mes enfants manger au McDonald. Après je
 rentrerai chez moi avec mes enfants. Le soir j'irai au pays des
 fées. Même que mon mari a dit que ce n'est pas de
 délicieux. Et enfin on a était au lit.

Figure 102 : Mise en comparaison de la première et de la deuxième version d'un élève français de CE2 (EC-CE2-2017-JLF1-D1-E7) qui ne garde que l'amorce du premier texte.

Il est intéressant de comparer les taux d'intervention des deux enseignants en figure 101 et en figure 102 et de constater que l'abandon de texte n'est pas toujours expliqué par un nombre excessif de corrections. Certes, localement lors de la deuxième écriture, l'élève pourrait décider de contourner l'obstacle, en ne trouvant par exemple pas d'alternative de correction valide (Scotese, 1989 : 77), comme dans l'extrait suivant d'un élève français de CE2 qui après plusieurs essais supprimés du verbe « m'habille », il ne le garde pas dans la deuxième version.

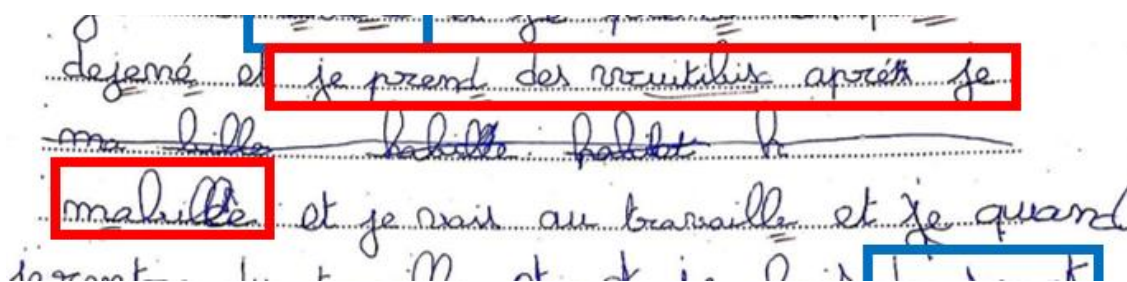


Figure 103 : Extrait d'un premier écrit d'un élève français de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E26) qui supprime trois essais orthographiques du verbe « m'habille », avant de proposer dans la ligne suivante la forme « mabille ».

La forme « mabille » est en effet partiellement soulignée par l'enseignant, ce qui confirmerait l'insécurité de l'élève et l'amène à supprimer ce verbe dans le deuxième texte. Le nombre excessif de soulignements et de demandes de corrections de la part de l'enseignant peut donc favoriser la rédaction d'un écrit différent. Cependant, lorsque le taux d'intervention est très bas, d'autres éléments sont à l'origine du cas d'abandon de texte : le type de consigne sous forme de question assez personnelle par exemple qui pourrait avoir suscité chez l'élève de nouvelles idées à développer dans le deuxième texte. Dans le cas de deuxièmes textes beaucoup plus courts, nous pourrions en revanche interpréter le choix de l'élève en relation avec l'idée que son intérêt vis-à-vis de la consigne, proposée une deuxième fois pour la réécriture, ait baissé. De plus, nous rappelons que les élèves connaissent le protocole de recueil des textes et donc ils savent que ce deuxième texte ne serait pas corrigé par leur enseignant : l'abandon de texte serait-il un indice d'un investissement plus faible de la part de l'enfant lors de l'étape de réécriture ? Nous nous intéresserons dans un deuxième temps au taux de variation de la longueur des deux textes, ce qui nous aidera davantage à répondre à cette question.

Un dernier cas d'abandon de texte que nous souhaitons présenter ici et qui ne sera justement pas pris en compte dans nos analyses de variation de la longueur des textes est le passage d'un premier écrit d'une seule ligne à un deuxième beaucoup plus long. Nous nous référons aux écrits qui dans la première écriture n'ont pas abouti à la forme d'un texte et qui se limitent à un énoncé. C'est le cas de cet élève italien de CE2 qui ne développe pas un texte dans la première version, mais qui en revanche répond à la consigne de manière satisfaisante lors de la réécriture.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Quando sarai grande vivrai a [t_B]<t_B>

Première version

Consegna : Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

DA GRANDE VORRÒ FARE IL CALCIATORE, IL MIO RU-
OLO SARA' ~~QUINDI~~ ~~DIFENSORE~~ IL DIFENSORE.
ERANO LE CINQUE E MEZZO E IL DIFENSORE DELL'INTER
~~(20)~~, CHE ERA E IO MI ERA APPENA SVEGLIATO, ERA
PANTO PER LA PARTITA INTER-REAL MADRID, LA FINALE
DE ~~LA~~ ~~DI~~ ~~PER~~ VINCERE LA COPPA DEL MONDO.
ERA QUASI L'ORA DELLA PARTITA, ~~ERAMO~~ STAVO UCCENDO
DALLO SPogliATRIO, E ~~PER~~ APPENA SONO ENTRATO IN CAMPO
TUTTI ANNO APPLAUDITO.
NELLA SALIDA C'ERANO ANCHE DEI MIEI AMICI.
APPENA ~~ABBIAMO~~ INIZIATO UN MIO AMICO HA FATTO GOAL,
UN ALTRO MIO AMICO UNA BELLA DARRATA. ~~MA~~ ALLA FINE
LA PARTITA L'ABBIAMO VINTA, ~~MA~~ PERCIÒ ANCHE LA COPPA
L'ABBIAMO VINTA, ED ERAMO MOLTO FELICI, INFATTI ABBIAMO
FATTO UNA BELLA PESTA E A PARI SIAMO ANDATI A LET-
TO PERCHÉ ERAMO MOLTO STANCHI.

Deuxième version

Figure 104 : Comparaison des deux versions d'un élève italien de CE2 (EC-CE2-2017-FOR1-D1-E16-V1) qui passe d'un seul énoncé à un texte en V2 de plusieurs lignes. Dans la première, la ville que l'élève remplace est anonymisée (t_B).

Puisque dans le cadre de notre consigne la première version ne respecte pas les caractéristiques d'un texte attendu, nous avons classé ce cas particulier dans les abandons de texte. Il s'agit d'une réécriture assez rare qui ne peut pas être considérée comme un remaniement de texte, même pas dans le cas où l'élève décide de copier le premier énoncé et de construire un texte dans le deuxième écrit.

5.1.4.2 La mise au net

Lorsqu'en revanche les deux versions sont presque identiques d'un point de vue du contenu et de la structure globale, les élèves réécrivent le texte en prêtant attention au toilettage orthographique. Aucune modification syntaxique n'apparaît, à part les remplacements au niveau du mot qui indiquent une correction orthographique. La « répartition du contenu des lignes et des volumes de blanc » (Fabre-Cols, 2000 : 216) peut également changer, ainsi que la mise en page parfois plus soignée, en particulier chez les élèves qui ont utilisé le premier texte en tant que brouillon, (la *brutta*, en italien) et le deuxième en tant que version définitive (la *bella*). L'alignement automatique proposé par MkAlign soulignera alors une portion très réduite des deux textes, en bleu dans la plupart des occurrences.

```
EC-CE2-2017-FOR2-D1-E2-V1 Quando sarò grande andrò forse in Sardegna o forse resterò a t_B. Da grande farò la maestra della materna o forse la chimica.
La mattina mi alzerò e andrò a lavorare alla materna o forse nel laboratorio però io oggi vi racconto sulla materna farò colazione e andrò a scuola poi aspetterò i bambini.
Poi fanno ricreazione poi alcuni vanno a dormire e sto con quelli che stanno svegli poi fanno merenda e si svegliano quelli che dormono anche loro fanno merenda e vanno a casa.
Anche io vado a casa a dormire e ecco come funziona la mia giornata da grande
```

Première version

```
EC-CE2-2017-FOR2-D1-E2-V2 Quando sarò grande andrò forse in Sardegna o forse resterò a t_B. Da grande farò la maestra della materna o forse la chimica.
La mattina mi alzerò e andrò a lavorare alla materna o forse nel laboratorio però io oggi vi racconto della materna farò colazione e andrò a scuola poi aspetterò i bambini.
I bambini faranno ricreazione poi alcuni andranno a dormire e io starò con quelli che staranno svegli poi faranno merenda e si sveglieranno quelli che stavano dormendo anche loro fanno merenda e andranno a casa.
Anche io andro a casa a dormire e ecco come funziona la mia giornata da grande
```

Deuxième version

Figure 105 : Mise en comparaison de la première et de la deuxième version d'une élève italienne de CE2 (EC-CE2-2017-FOR2-D1-E2) qui procède à une mise au net.

Les éléments signalés en bleu dans ces deux manuscrits alignés correspondent donc à des modifications au niveau local qui portent généralement sur le mot : il peut s'agir de remplacements de mots appartenant à la même catégorie grammaticale (deux synonymes ou deux essais orthographiques) ou de changements de temps verbaux. Nous observons par exemple le passage du temps présent au temps futur chez une élève italienne de CM2. Les deux formes verbales apparaissent en bleu dans les deux versions, mais même les trois mots en vert dans le deuxième texte signalent en revanche un remplacement (« fanno/faranno » ; « sto/starò » ; « dormono/stavano dormendo »).

Une sous-catégorie des mises au net que nous avons identifiée comporte les cas de figure dans lesquels l'élève ajoute du matériau textuel qui a été en réalité proposé par l'enseignant dans le premier écrit, comme nous pouvons le voir dans les manuscrits suivants.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Quando sarò grande ^{mi piacerebbe} fare il calciatore e vorrei giocare nella S.P.A.L. contro la Juventus e immagino di vincere. ^{Desidererei} di fare il gol e vorrei di vincere 5 a 3. Quando ^{la} l'arbitro fischia ^{la fine della partita} e i miei compagni andiamo a cambiarsi e ^{poi} andiamo a casa a mangiare la pizza e ^{dalle} verdure. ^{In seguito ando} a casa a vedere tutti i video dei gol ^{mi} sul ^{televisione} ^{per} vedere la televisione e quando sono stanco ^{mi} vado a letto e ^{vorrei} arbitro a ^{giocare} come adesso. ^{Il mio futuro lo immagino così!}

Première version

Consegna : Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Quando sarò grande, mi piacerebbe fare il calciatore e vorrei giocare nella S.P.A.L. contro la Juventus e immagino di vincere. Desidererei di fare il gol e vorrei di vincere 5 a 3. Quando l'arbitro fischia la fine della partita, io e i miei amici andiamo e andiamo a casa a mangiare la pizza e la verdura. In seguito ando a casa a vedere tutti i video dei gol ^{mi} sul ^{televisione} ^{per} vedere la televisione e quando sono stanco ando a letto. Vorrei arbitro a ^{giocare} Ferrara Ferrara come adesso. ^{Il mio futuro lo immagino così!}

Deuxième version

Figure 106 : Mise en comparaison de la première et de la deuxième version d'un élève italien de CE2 (EC-CE2-2017-PAC2-D1-E4-V1) qui applique les corrections de l'enseignante et insère dans son deuxième écrit le matériau textuel qu'il a ajouté.

Il ne s'agit pas de copies véritablement remaniées, car l'élève ne fait que recopier ce qu'il voit dans son premier texte, comme si les ajouts textuels proposés par l'enseignante faisaient déjà partie de son premier écrit. Cette enseignante italienne de CE2 (PAC2) ajoute d'ailleurs, de manière presque systématique (chez 11 élèves sur 14), une phrase de conclusion du premier texte, généralement reprise par l'élève. Dans le cas des manuscrits en figure 106, l'enseignante

ajoute en rouge à la fin de la première version « Il mio futuro lo immagino così »¹²⁶, phrase qui est intégrée ensuite par l'élève dans la réécriture. Cependant, l'alignement MkAlign met en relief pour ce cas particulier des segments de texte ajoutés dans la version définitive : nous avons l'avons considéré comme une sous-catégorie des mises au net, afin d'isoler dans le prochain cas de réécriture, le remaniement, les manuscrits modifiés par l'élève.

5.1.4.3 Le remaniement

Dans cette troisième catégorie, le terme de *réécriture* est synonyme de modification notable du texte. De manière spontanée ou à la suite de commentaires et d'interventions de l'enseignant, l'élève remanie le premier écrit à différents niveaux : les deux textes partagent une même structure globale, mais différentes opérations peuvent être apportées. Une contamination entre les deux productions écrites est bien visible et se concrétise d'un point de vue syntaxique en des modifications qui portent sur des segments de textes plus longs que le mot : elles se concentrent au niveau du constituant de la phrase, de la phrase et dans certains cas du paragraphe entier. Le toilettage orthographique peut lui aussi être présent, mais il est combiné avec d'autres types de remaniements, plus ou moins nombreux et distribués de manière plus ou moins homogènes dans le texte. Il s'agit du cas de réécriture qui révèle majoritairement une conscience du scripteur et une capacité de faire évoluer le premier texte. Le niveau de remaniement peut être très élevé si les opérations sont nombreuses et se présentent tout le long du texte (comme dans le cas des manuscrits CE2 FOR1 E4,E13 ou CE2 JLF1 E6). Il peut être aussi plus faible, mais s'il n'y a qu'une seule opération, elle doit porter au moins sur la proposition (ajout ou suppression d'une phrase entière, au début, au milieu ou à la fin du texte) pour que le manuscrit soit classé dans ce troisième cas de réécriture.

Observons un premier alignement manuel des deux manuscrits d'un élève italien de CE2 qui présentent un taux de remaniement élevé. La couleur orange qui n'apparaît pas dans l'alignement automatique avec MkAlign a été utilisée dans l'analyse manuelle pour signaler les déplacements (ici « tutte le giornate »/ « ogni giorno »¹²⁷, ligne 5 et 8).

¹²⁶ trad.ita "« Mon avenir je l'imagine comme ça ! »"

¹²⁷ trad.ita "« toutes les journées »/« chaque jour »"

Produzione scritta : Quando sarò grande.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Non so cosa cosa fare da grande ma penso di fare quello
che studia economia, o il calciatore di serie A.
Le diventassi un commercialista vorrei diventare tipo
Robertinho ed essere ricco e invece diventassi un
calciatore tutte le giornate dovrei fare allenamento e
una partita alla settimana quindi tutte le mie
giornate sarebbero molto dure.

Consegna : Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa :
Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Non so cosa specificatamente ma penso di fare il commercialista
(che vorrò rivestire) il calciatore di serie A ed mi piacerebbe
fantastico giocare nella SPAL!
Le diventassi un commercialista vorrei avere fabbriche
in tutto il mondo. Ogni giorno saregherei con la bella
perché mi aspetta una giornata.
Se diventassi un giocatore della SPAL in serie A dovrei
fare un allenamento ogni giorno e una partita alla
settimana.

Figure 107 : Alignement manuel du premier et du deuxième écrit d'un élève italien de CE2 (EC-CE2-2017-PAC1-D1-E3) qui procède à un remaniement plus considérable.

Le segment en orange est encadré en bleu également, car nous observons une « équivalence sémantique » (Fuchs, 1982 : 55) entre « tutte le giornate » et « ogni giorno » : le deuxième choix, sans doute linguistiquement plus approprié, n'est toutefois pas suggéré par l'enseignante. Il est déplacé après le verbe et le complément du verbe « dovrei fare <un> allenamento »¹²⁸, ce qui limite sa portée sémantique sur ce dernier constituant de phrase. En association avec les suppressions en rouge et les ajouts en vert, nous retrouvons un autre remplacement signalé en bleu qui suggère la présence d'une deuxième équivalence sémantique (« quello che studia economia »/ « il commercialista »¹²⁹). La description du domaine de spécialité (l'économie) est remplacée par le métier (le comptable) : l'enseignante n'intervient pas à l'écrit sur la première proposition de l'élève, mais un échange oral avec l'adulte ne peut pas être exclu. Nous approfondirons plus loin l'équivalence sémantique en relation avec la notion de *paraphrase* et les travaux de Fuchs (1982) et Daunay (2002). Il est important de préciser toutefois que la présence de constituants ou d'énoncés équivalents représente l'un des critères de classement des manuscrits dans cette troisième catégorie.

¹²⁸ trad.ita "je devrais faire un entraînement"

¹²⁹ trad.ita "celui qui étudie l'économie" / "le comptable"

Un deuxième critère est l’alternance des opérations d’écriture avec des segments inchangés, repris tels quels par l’élève tout au long du texte. Le taux de modification peut être assez élevé ou plutôt bas, lorsque les segments ajoutés, supprimés, modifiés ou déplacés au moins au niveau du constituant ne sont pas très nombreux. C’est le cas des deux versions d’une élève italienne de CM2 en figure 108 qui intervient à plusieurs endroits de son texte pour supprimer, ajouter et remplacer non seulement des mots suggérés par l’enseignante, mais aussi des constituants de phrase de manière spontanée.

Produzione scritta : Quando sarò grande.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

SONO LE CINQUE E MI PREPARO **BASOLA** LA COLAZIONE **PERCHÉ SONO UNA CHEF**. DEVO SBRIGARMI SE NO FACCIO RITARDO AL LAVORO. **IL MIO NEGOZIO** SI CHIAMA MASTERCHEF TUTTI LO CONOSCONO E SONO FIGLIA DI BRUNO BARBIERI QUINDI NE SO MOLTO DI CUCINA PERCHÉ MI HA INSEGNATO LUI. OGGI DEVO FARE UNA TORTA A 100 STRATI CON TUTTI I FIORI IN ORDINE ARCOBALENO. **DEVO** METTERE SOLO L'ULTIMO STRATO E I FIORI COLOR INDACO E VIOLETO. **INFILO** L'ULTIMO FIORE E... FINITA LA TORTA TI RICA DI MIO PADRE PER MIA MADRE PERCHÉ È IL SUO COMPLEANNO. **A MIA MADRE** LE È PIACUTA TANTISSIMO. **HA** DETTO CHE È STATO IL MIGLIOR COMPLEANNO **DI SEMPRE**. **DA GRANDE IO FARÒ LA CHEF**. **IL RISTORANTE DI MIO PADRE**. **Dopo 2 ANNI MI SONO DIPLOMATA IN CHEF E O APERTO UN MIO NEGOZIO CHE SI CHIAMA LA PAVIERE DI FIORE**.

Consegna : Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

DA GRANDE IO FARÒ LA CHEF. SONO LE CINQUE E MI PREPARO LA COLAZIONE. DEVO SBRIGARMI SE NO FACCIO RITARDO AL LAVORO. **IL RISTORANTE DI MIO PADRE** SI CHIAMA MASTERCHEF TUTTI LO CONOSCONO E SONO FIGLIA DI BRUNO BARBIERI QUINDI NE SO MOLTO DI CUCINA PERCHÉ MI HA INSEGNATO LUI. OGGI DEVO FARE UNA TORTA A 100 STRATI CON TUTTI I FIORI IN ORDINE ARCOBALENO; DEVO METTERE SOLO L'ULTIMO STRATO E I FIORI COLOR INDACO E VIOLETO. **INFILO** L'ULTIMO FIORE E... FINITA LA TORTA TI RICA DI MIO PADRE PER MIA MADRE PERCHÉ È IL SUO COMPLEANNO. **A MIA MADRE** È PIACUTA TANTISSIMO. **HA** DETTO CHE È STATO IL MIGLIOR COMPLEANNO **DI SEMPRE**. **Dopo 2 ANNI MI SONO DIPLOMATA IN CHEF E O APERTO UN MIO NEGOZIO CHE SI CHIAMA LA PAVIERE DI FIORE**.

Figure 108 : Alignement automatique avec MKAlign de la première et de la deuxième version d’une élève italienne de CM2 (EC-CM2-2017-FOR2-D1-E16) qui procède à un remaniement plus considérable.

Deux énoncés, l’un au début et l’autre à la fin, sont ajoutés dans le deuxième écrit et signalés en vert. Un constituant nominal (« il mio negozio »¹³⁰) est ensuite remplacé par un autre constituant de la même nature dans la version définitive (« il ristorante di mio padre »¹³¹), signalé en bleu. L’équivalence sémantique n’est pas respectée, alors que d’un point de vue syntaxique il s’agit d’un remplacement de deux constituants nominaux. Trois modifications

¹³⁰ trad.ita “ma boutique”

¹³¹ trad.ita “le restaurant de mon père”

déclenchées par l'intervention de l'enseignante sur la langue sont enfin observées : deux suppressions de la conjonction « et » (« e », lignes 7 et 9 dans le premier texte) et un ajout d'une lettre (« h », dans le verbe au présent « ha »), signalé en bleu en tant que remplacement de la forme verbale (ligne 13, dans le deuxième écrit).

Comment traiter une première version qui est intégralement copiée dans la version définitive, mais rallongée par le biais d'ajout d'une ou de plusieurs phrases à la fin ? L'ajout de « matériau nouveau » spontané, au début ou à la fin de l'écrit, spontané ou à la suite de commentaires de l'enseignant, est un cas de figure plus fréquent par rapport à d'autres modifications à l'intérieur du texte ou du paragraphe (Fabre, 2002 : 43). « Effacer, insérer, faire de la place, recopier » est plus « coûteux » (Fabre, 2002, 43) et nécessite une implication de l'élève et une capacité d'intervenir dans le texte plus approfondies. Observons l'alignement manuel suivant d'un élève italien de CM2.

<p>Produzione scritta : Quando sarò grande.</p> <p>Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.</p> <p>Io da grande vorrei diventare un grande giocatore di calcio per chi fin da piccolo avevo desiderato di essere. Dal la prima volta che avevo toccato la palla mi era venuto di avere una grande passione per quello sport.</p> <p>Io ho sempre sognato di diventare come il mio calciatore preferito Cristiano Ronaldo. Perché lui è molto bravo, è gentile e anche molto forte. Quindi quando sarò grande vorrei diventare come lui.</p> <p>Io da grande vorrei anche che una squadra molto forte mi chiedesse di andare a giocare con loro così diventerei anche io un calciatore forte e anche molto bravo come Cristiano Ronaldo.</p> <p>Il campo da calcio è molto grande e anche molto bello ed è composto da ventidue calciatori, undici di una squadra e undici dell'altra squadra.</p> <p>Per me la cosa brutta del calcio è quando ti fanno finta di non vedere quando ti danno la sgarbetta e ti danno un calcio in viso invece il bello è quando fai gol e vai ad abbracciare i tuoi amici.</p> <p>Per me il calcio è lo sport più bello del mondo.</p>	<p>Produzione scritta : Quando sarò grande.</p> <p>Consegna : Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.</p> <p>Io da grande vorrei diventare un grande giocatore di calcio per chi fin da piccolo avevo desiderato di essere. Dal la prima volta che avevo toccato la palla mi era venuto di avere una grande passione per quello sport.</p> <p>Io ho sempre sognato di diventare come il mio calciatore preferito Cristiano Ronaldo. Perché lui è molto bravo, è gentile e anche molto forte. Quindi quando sarò grande vorrei diventare come lui.</p> <p>Io da grande vorrei anche che una squadra molto forte mi chiedesse di andare a giocare con loro così diventerei anche io un calciatore forte e anche molto bravo come Cristiano Ronaldo.</p> <p>Il campo da calcio è molto grande e anche molto bello ed è composto da ventidue calciatori, undici di una squadra e undici dell'altra squadra.</p> <p>Per la cosa brutta del calcio è quando ti fanno finta di non vedere quando ti danno la sgarbetta e ti danno un calcio in viso invece il bello è quando fai gol e vai ad abbracciare i tuoi amici.</p> <p>Per me il calcio è lo sport più bello del mondo.</p>
--	---

Figure 109 : Alignement manuel de la première et de la deuxième version d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E13) qui procède à l'ajout d'un long segment à la fin.

La seule opération visible ici est l'ajout d'un long paragraphe à la fin du deuxième écrit (signalé en vert également dans la première feuille). Il ne s'agit pas d'un abandon du texte, car non seulement l'élève le copie, mais il lui ajoute une fin et de manière spontanée. Cependant, le taux de modification est très faible et nous retrouvons l'intégralité du premier texte dans la version définitive. Nous avons décidé de classer ce cas particulier mais assez fréquent dans une sous-catégorie des remaniements notables du texte et nous l'avons distingué du cas de reprise dans la deuxième version de matériau ajouté par l'enseignant (et pris en compte dans une sous-catégorie des mises au net). Il s'agit en effet d'une modification qui porte au moins sur une proposition entière, comme nous l'avons stipulé dans nos critères de classement et qui consiste donc en un ajout spontané de l'élève.

5.1.5 Analyse comparative

5.1.5.1 Récurrence des trois cas : incidence du système linguistique

Après avoir appliqué les critères de classement des manuscrits selon les trois cas de figure que nous venons de détailler, nous procédons à une analyse comparative quantitative en contexte français et italien. En correspondance de chaque classe, nous avons rappelé entre parenthèses le nombre de copies corrigées (première colonne) et dans les trois colonnes successives, nous avons inséré le nombre réel de premières versions abandonnées, mises au net ou remaniées. Pour chaque niveau, nous avons ensuite précisé le pourcentage moyen des occurrences dans chaque classe et pour chaque cas de réécriture (ligne « TOT % niveau »), afin de comparer son évolution du CE2 au CM2. N'étant pas une étude longitudinale, car les élèves qui ont rédigé leur texte en CE2 et en CM2 ne sont pas les mêmes, les variations de pourcentage présentées ont comme seul objectif d'observer la récurrence des trois cas de réécriture à partir d'une consigne unique. Le calcul est présenté en pourcentage en raison du nombre trop hétérogène d'élèves d'une classe à l'autre. Le tableau suivant présente les données obtenues en contexte italien après la répartition des copies dans les trois cas de figure.

ITALIE	Abandons de texte	Mises au net	Remaniements
CE2			

PAC1 (14)	7	5	2
PAC2 (14)	1	13	0
FOR1 (23)	7	16	0
FOR2 (21)	3	14	4
TOT % niveau	18/72 (25 %)	48/72 (66.7 %)	6/72 (8.3 %)
CM2			
PAC1 (18)	4	9	5
PAC2 (20)	4	11	5
FOR1 (22)	5	13	4
FOR2 (23)	1	18	4
TOT % niveau	14/83 (16.9 %)	51/83 (61.5 %)	18/83 (21.7 %)

Tableau 21 : Répartition des manuscrits italiens dans les trois cas de figure recensés (abandon de texte, mise au net et remaniement) en CE2 et en CM2. En rouge, dans la dernière ligne, le pourcentage pour chacune des trois catégories sur l'ensemble du corpus italien.

Le tableau qui suit concerne en revanche la représentativité des trois choix de réécriture en CE2 et CM2 en contexte français.

CONTEXTE FRANCAIS	Abandons de texte	Mises au net	Remaniements
CE2			
JLF1 (9)	2	3	4
JLF2 (10)	5	5	0

COL (23)	16	3	4
TOT % niveau	23/42 (54.8 %)	11/42 (26.2 %)	8/42 (19.1 %)
CM2			
JLF1 (9)	2	2	5
JLF2 (13)	2	4	7
JLF3 (10)	3	6	1
COL (27)	9	10	8
TOT % niveau	16/59 (27.1 %)	22/59 (37.3 %)	21/59 (35.6 %)

Tableau 22 : Répartition des manuscrits français dans les trois cas de figure recensés (abandon de texte, mise au net et remaniement) en CE2 et en CM2. En rouge, dans la dernière ligne, le pourcentage pour chacune des trois catégories sur l'ensemble du corpus français.

En contexte italien dans les deux niveaux, le cas de figure le plus représenté est la mise au net (66.7 % en CE2 et 61.5 % en CM2) qui compte le plus grand nombre d'occurrences et qui est le premier que nous approfondirons. Le travail de réécriture a été interprété par la plupart des élèves italiens de CE2 et de CM2 comme l'occasion d'affiner la forme du premier texte et d'intervenir, comme nous l'avons vu, sur les changements de temps verbaux (généralement du présent au futur) ou sur d'autres aspects de la langue (remplacements lexicaux, corrections orthographiques). La prédominance des mises au net en contexte italien et dans le niveau CM2 français également (malgré un taux plus bas qui s'élève à 37.3 %) est un résultat attendu. Cela en raison du nombre d'interventions sur la langue avec portée locale plus élevé par rapport aux interventions qui portent sur d'autres aspects du texte, recensées dans le Chapitre IV. Avec une modalité de pointage ou de résolution de l'erreur, les enseignants amènent les élèves à se focaliser sur l'aspect formel de la langue et à proposer la forme normée dans la version définitive. Cependant, ce choix de mise au net est adopté même dans des cas plus rares d'absence d'interventions de l'enseignant ou d'ajout de commentaires sur le contenu : la consigne de réécriture ne demandait pas explicitement un travail de remaniement du texte, ce

qui a amené la plupart des élèves à faire référence aux pratiques habituelles en classe et donc à la mise au propre du premier texte interprété parfois en tant que brouillon.

Les erreurs locales sur la langue sont d'ailleurs les plus immédiates à corriger, alors que d'autres qui portent sur la globalité du texte ou sur le sens d'un certain passage sont plus faciles à repérer dans « le texte d'autrui » (Fayol & Gombert, 1987). Un passage peu clair, par exemple, ou des erreurs dans les chaînes référentielles peuvent en effet être plus facilement repérés lorsque le texte nous n'appartient pas ou lorsque le scripteur est suffisamment expert pour prendre en compte le point de vue de son lecteur. Les élèves ne semblent pas être suffisamment entraînés à percevoir la globalité du texte, son fonctionnement, son efficacité vis-à-vis du lecteur ou à intervenir sur leur propre texte, le remanier et le faire varier d'un point de vue du contenu, de la cohérence, de l'ordre des idées.

Toutefois, si nous comparons les tendances de variation du CE2 au CM2 dans les deux pays pour le cas des abandons de texte et des remaniements, nous observons une diminution des cas d'abandon et une augmentation des cas de remaniement. En contexte français, l'abandon du texte baisse de 54.8 % à 27.1 % en CM2 : il s'agit d'ailleurs en CE2 du cas de réécriture le plus représenté. Dans une classe de CE2 en particulier (COL), 16 premières versions sur 23 ont été abandonnées : c'est le cas d'une enseignante qui apporte 430 interventions dont 99.1 % soulignements et qui privilégie nettement la modalité de pointage des erreurs. Ses pratiques de correction pourraient expliquer le nombre élevé de jeunes scripteurs qui choisissent une réécriture *ex novo*, en évitant ainsi de corriger toutes les erreurs d'orthographe soulignées. Le pourcentage d'abandons demeure plus élevé également en CM2, par rapport au contexte italien (27.1 % contre 16.9 % en contexte italien) : nous rappelons le pourcentage de commentaires des enseignants français qui passe de 1.9 % en CE2 à 22.3 % en CM2 et qui est lié à un nombre très important de commentaires-abréviations sur la langue chez trois enseignants sur quatre.

En Italie, le pourcentage d'abandons de texte ne diminue en revanche que de 8.1 %, mais constitue en CE2 le deuxième cas de figure le plus représenté (25 %). Les remaniements qui augmentent de 8.3 à 21.7 % du CE2 au CM2 comptent en effet très peu de cas en CE2 : dans deux classes sur quatre, aucune occurrence n'a été recensée. Les élèves italiens de CM2 semblent interpréter moins souvent la réécriture en tant que production d'un texte *ex novo* et plus souvent en tant que travail de remaniement du premier écrit, avec une augmentation de 14.6 % par rapport aux remaniements en CE2. Si nous mettons en relation ces données avec les pratiques de correction des enseignantes italiennes, le pourcentage de remplacements diminue nettement du CE2 au CM2 (de 41.5 % à 26.2 %), alors qu'un pourcentage plus important de

soulignements et de commentaires est recensé. La modalité de résolution de l'erreur reste la plus fréquente, mais le taux d'intervention des enseignantes est d'ailleurs plus bas en CM2 (de 15.5 % à 11.7 %). Nous pourrions supposer que le nombre d'erreurs d'orthographe est moins élevé qu'en CE2 et que cela a favorisé les remaniements du texte de la part de l'élève.

En ce qui concerne les cas de remaniements en contexte français, l'augmentation du CE2 au CM2 est aussi considérable qu'en contexte italien, car elle s'élève à 16.5 % : les spécificités du système linguistique ne semblent pas influencer notablement le nombre de manuscrits recensés dans ce cas de réécriture. Si les difficultés orthographiques étaient à l'origine par exemple du nombre élevé de soulignements en contexte français, dans l'analyse des choix de réécriture des élèves le système linguistique semble jouer un rôle moins important. Cependant, pour bien interpréter ces données, nous devons faire référence aussi aux pratiques habituelles des classes appartenant à deux contextes linguistiques et pédagogiques différents et en particulier à l'emploi du brouillon. Le pourcentage plus élevé des mises au net italiennes pourrait être attribué aussi au fait que les élèves italiens aient davantage l'habitude de travailler avec un brouillon corrigé et ensuite réécrit « *in bella* ». Dans le cas de notre consigne, nous n'avons pas demandé un remaniement explicite du texte, et donc nous nous attendions à l'influence de variables liées aux pratiques habituelles de chaque classe et des deux contextes pédagogiques sur les données. La distribution des manuscrits italiens dans ces trois cas de réécriture, établis à partir des critères dévoilés plus haut, est en effet moins hétérogène que la distribution des écrits français.

5.1.5.2 Longueur des textes

L'analyse quantitative se poursuit avec l'observation de la variation du nombre moyen de caractères dans le premier et dans le deuxième écrit. Existe-il une corrélation entre le choix de réécriture de l'élève (abandon de texte, mise au net ou remaniement) et la variation en pourcentage du nombre de caractères ? Dans les deux tableaux suivants, nous présentons le nombre moyen de caractères dans la première et dans la deuxième version, en CE2 et en CM2 et dans les trois cas de réécriture. En correspondance de ces trois cas, nous avons indiqué également la variation moyenne en pourcentage de la longueur des deux textes à partir des variations de longueur individuelles de chaque élève (Annexe 9). Il ne s'agit donc pas de la variation mathématique à partir du nombre moyen de caractères, que nous avons fournis exclusivement à titre indicatif pour comparer dans un premier temps la longueur des manuscrits dans les deux contextes linguistiques.

ITALIE	Abandon de texte	Variation en %	Mise au net	Variation en %	Remaniement	Variation en %
CE2						
Nombre moyen de caractères dans la V1	477	-15 % (17 copies +1 cas exception ¹³²)	462	+5.5 % (48 copies)	378	+37.2 % (6 copies)
Nombre moyen de caractères dans la V2	382		489		475	
CM2						
Nombre moyen de caractères dans la V1	745	+14.1 % (14 copies)	832	+2 % (51 copies)	729	+11.2 % (18 copies)
Nombre moyen de caractères dans la V2	779		849		787	

Tableau 23 : Nombre moyen de caractères dans le premier et dans le deuxième texte en contexte italien au sein des manuscrits classés dans les catégories abandon de texte, mise au net et remaniement.

¹³² Les écrits de l'élève FOR1 E16 ont été retirés du calcul statistique, car sa variation moyenne correspond à +2060%, alors que la variation de longueur des textes des autres élèves italiens de CE2 oscille entre -54.6% et +57%

FRANCE	Abandon de texte	Variation en %	Mise au net	Variation en %	Remaniement	Variation en %
CE2						
Nombre moyen de caractères dans la V1	346		445		486	
Nombre moyen de caractères dans la V2	381	+46.2 % (23 copies)	453	+1 % (11 copies)	450	-4.5 % (8 copies)
CM2						
Nombre moyen de caractères dans la V1	734		607		641	
Nombre moyen de caractères dans la V2	669	+8.4 % (15 copies + 1 cas exception ¹³³)	614	+1.7 % (22 copies)	677	+11.5 % (21 copies)

Tableau 24 : Nombre moyen de caractères dans le premier et dans le deuxième texte en contexte français au sein des manuscrits classés dans les catégories abandon de texte, mise au net et remaniement.

Nous observons tout d'abord que le nombre moyen de caractères augmente du CE2 au CM2 dans les deux contextes linguistiques, ce qui est un résultat attendu, car la longueur des productions des élèves serait directement proportionnée à leur âge¹³⁴ (Colombo 2011 : 16). Cependant, il est légèrement plus élevé au sein des copies italiennes (de 382 à 849 caractères en contexte italien et de 346 à 734 caractères en contexte français).

¹³³ Les écrits de l'élève JLF2 E4 ont été retirés du calcul statistique, car sa variation moyenne correspond à +591%, alors que la variation de longueur des textes des autres élèves français de CM2 qui ont procédé à un abandon de texte oscille entre -61% et +156%

¹³⁴ « Il tema scolastico [...] deve avere una certa lunghezza, crescente con l'età dell'allievo che scrive » (Colombo 2011 : 16)

Un autre résultat attendu est la variation moyenne des textes classés dans la catégorie des mises au net. Si nous analysons maintenant les pourcentages dans les colonnes 3, 5 et 7 des deux tableaux précédents, la variation de longueur du texte plus faible est observée dans ce cas de réécriture : l'augmentation est de 5.5 % en CE2 et de 2 % en CM2 en contexte italien et de 1 % en CE2 et de 1.7 % en CM2 en contexte français. Il s'agit effectivement du même texte auquel l'élève a appliqué un toilettage orthographique. Les variations les plus significatives sont attendues en revanche au sein des abandons de texte et des remaniements.

En contexte italien, nous constatons une augmentation de la longueur du texte dans les trois cas de figure, exception faite pour l'abandon de texte en CE2 qui est le seul cas qui enregistre une baisse dans la variation moyenne. Les élèves qui décident de rédiger un texte *ex novo* écrivent en CE2 un texte plus court en moyenne de 15 %. L'intérêt pour une même consigne pourrait-il avoir baissé et amené donc les jeunes scripteurs à commencer un nouvel écrit rédigé avec moins d'investissement de leur part ? Un texte plus court indique-t-il que l'élève est moins impliqué dans la consigne ? Si nous regardons les taux d'intervention des enseignantes qui comptent le plus grand nombre d'abandons de texte en contexte italien en CE2 (PAC2 et FOR1), ils sont bas, donc ce n'est pas à une surcharge correctrice que nous pourrions attribuer cette donnée. Le fait que le texte soit plus court nous fait insister davantage sur l'hypothèse que l'intérêt des scripteurs vis-à-vis de la même consigne a baissé. Ceux qui en CE2 décident en revanche de remanier leur écrit rallongent le texte d'un 37.2 % : le nombre effectif de copie est très bas, mais il est intéressant de voir que sur les six copies remaniées en CE2, quatre ont été corrigées par l'enseignante FOR2 qui apporte à la fin des productions de ses élèves les commentaires-réactions.

En contexte français également, la deuxième version est généralement plus longue, à l'exception des remaniements en CE2. Toutefois, l'augmentation moyenne la plus importante est enregistrée dans les abandons de texte (+46.2 %) ce qui représente une tendance nettement en contraste avec les résultats italiens (-15 %). Le fait que la deuxième production n'était pas corrigée par l'enseignant pourrait-il expliquer cette tendance à se lancer dans une écriture nouvelle chez les élèves français ? Nous rappelons que c'est dans la classe COL que nous observons l'abandon de 15 premiers jets sur 23 et que 99.1 % des interventions de l'enseignant sont des soulignements. Lors de la première rédaction, les élèves ont été amenés à soigner l'orthographe en vue des corrections (ce qui pourrait être à l'origine d'un texte plus court), alors que pour la deuxième ils n'avaient plus cette contrainte.

Il est intéressant de voir enfin que par rapport aux élèves italiens il y a une inversion de tendances dans le cas des remaniements : en Italie, les élèves qui rallongent davantage leur texte en le remaniant sont les élèves de CE2 (+37.2 % contre un 11.2 % des CM2), alors qu'en contexte français ce sont les élèves de CM2 qui rédigent un deuxième texte plus long d'un 11.5 % (en CE2 la longueur moyenne des versions définitives baisse même de -4.5 %).

5.2 Le cas des remaniements

5.2.1 Modifications spontanées : portée syntaxique

Parmi les copies remaniées, 19 sur 24 en contexte italien et 14 sur 29 en contexte français (Annexes 10) ne présentent pas de commentaires sur le texte et ou sur l'expression qui pointent un manque ou qui sollicitent de manière plus ou moins explicite un remaniement de la part de l'élève (4.2.3.2 *Appréciatifs ou qui pointent un dysfonctionnement*). En absence de commentaires, les seules interventions de remaniement du texte de la part de l'enseignant, à l'origine des modifications apportées par l'élève, n'ont pas été considérées suffisantes pour la prise en compte du manuscrit dans ce calcul. L'alignement suivant des deux versions d'un élève français de CM2 montre un exemple de texte remanié à cause des suggestions de l'enseignante de type non verbal.

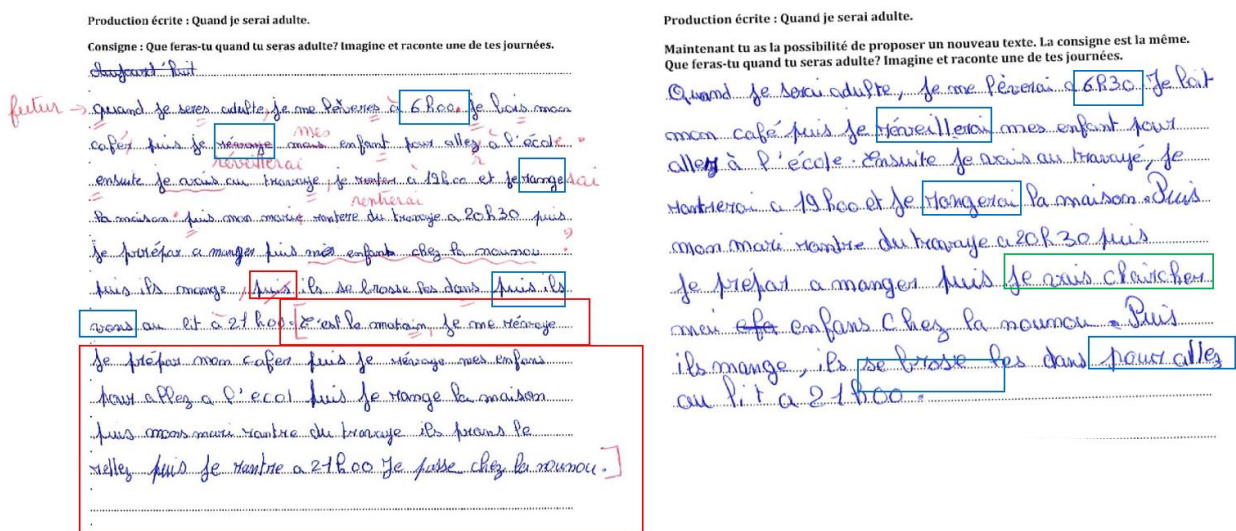


Figure 110 : Aligment manuel des deux versions d'un élève français de CM2 (EC-CM2-2017-JLF3-D1-E2).

La suppression du dernier paragraphe, délimité par deux crochets rouges dans la première version, est certainement induite par l'enseignante : il ne s'agit pas par conséquent d'une modification syntaxique spontanée. Le segment souligné à la ligne 6 « mes enfants chez la nounou » et suivi d'un point d'interrogation pourrait être également à l'origine de l'ajout dans la deuxième version du segment encadré en vert « je vais chercher » (ligne 6). De quelle manière alors les élèves qui n'ont pas été explicitement sollicités par l'enseignant à modifier leur texte procèdent-ils au remaniement ?

Tout d’abord, d’un point de vue de la longueur des textes, nous observons que les copies remaniées de manière spontanée enregistrent une augmentation de 13.8 % en contexte italien et de 28.7 % en France, comme nous pouvons le voir dans le tableau récapitulatif suivant.

	Nombre moyen V1	Nombre moyen V2	% Variation ¹³⁵
Italie (19 copies)	611	659	+13.8%
France (14 copies)	471	549	+28.7 %

Tableau 25 : Comparaison du nombre moyen de caractères dans le premier et dans le deuxième écrit chez les élèves qui ont remanié leur texte de manière spontanée, c’est-à-dire sans avoir reçu de commentaires sur le texte ou sur l’expression qui indiquent un manque ou sollicitent un remaniement.

Les modifications apportées par l’élève impliquent donc une augmentation du nombre de caractères dans la version 2, à travers l’ajout dans la deuxième version ou la suppression dans la première de matériau textuel. Si nous nous intéressons aux opérations d’écriture qui caractérisent ces modifications spontanées, nous remarquons que dans les deux contextes linguistiques les débuts des récits sont les moins retravaillés par rapport au milieu et à la fin. Le tout début du texte pourrait être maintenu dans la plupart des cas, car il permet à l’enfant de ne pas trop s’éloigner du premier écrit au début de la deuxième rédaction. Partir d’un écrit déjà rédigé, que l’enfant a sous les yeux, est un point de départ sûr qui peut ensuite être abandonné en faveur de modifications sémantiques et syntaxiques plus notables.

Les opérations qui portent sur la fin des deux versions sont le plus souvent, comme nous l’avons anticipé, la suppression dans le premier écrit et l’ajout, dans le deuxième. Dans l’alignement manuel suivant, nous observons en effet la suppression d’une phrase de quatre lignes et l’ajout dans la V2 de trois phrases différentes plus courtes (sur deux lignes).

¹³⁵ Le calcul de la variation moyenne en pourcentage a été effectué, comme dans les tableaux 22 et 23, à partir de la variation moyenne de chacun des élèves pris en compte.

il on ou on arrive reçoit la maison de retraite et est
 prêt il y aura des places + VIP pour les grands parents
 alors les chercher à l'aéroport de Paris et
 retourner à l_t voilà ils sont installés rentrons
à la maison les enfants et papa notre père nous
 dépêchons nous d'aller manger Macdo et nous
 sommes rentrés très fatigués à la maison mais cette journée
 était très très bien.

appeler vos grands parents. Alors ils ont dit quoi ? Ils
 ont dit ont arrive. Voilà la maison de retraite est prête.
 Alors les chercher à l'aéroport de Paris et retourner
 à l_t Bon je vous laisse avec votre père je
 dois aller faire mon week end avec mes copines.
 Bisou à demain soir.

Figure 111 : Alignement manuel d'un extrait de la première et de la deuxième version d'une élève française de CE2 (EC-CE2-2019-COL-D1-E27) qui supprime un paragraphe de cinq lignes à la fin de la première et il en ajoute un autre de trois lignes à la fin de la deuxième.

L'ajout des trois lignes encadrées en vert à la fin du deuxième écrit est un énoncé de clôture du récit que l'élève pourrait effectivement adresser à ses enfants si la situation racontée se produisait. Elle l'intègre au récit sans ponctuation du discours direct et attribue son départ (« Je dois aller faire mon weekend avec mes copines ») à la fin de l'histoire. Le dialogue avec les enfants était déjà partiellement présent à la fin du premier récit (« dépêchons-nous »), même si la structure proposée était plus standard (« nous sommes rentrés très fatigués à la maison mais cette journée était très bien »).

Dans cinq écrits italiens et dans trois écrits français, l'ajout final en V2 est d'ailleurs la seule opération de remaniement apportée par l'enfant et parmi ces textes, trois italiens et trois français ne sont pas précédés d'une suppression. Il s'agit donc d'un prolongement de texte, car à l'intégralité de la première version qui est donc maintenue, l'élève ajoute du matériel textuel nouveau.

En dernier lieu, les cas des déplacements sont l'opération la moins fréquente dans les deux contextes linguistiques. Ils portent généralement sur un constituant de la phrase et sont parfois involontaires, c'est-à-dire causés par des suppressions ou des ajouts qui déplacent la structure du premier texte.

e vado in caserma In caserma
 saluto i miei colleghi e nel tempo libero
tempo libero gioco a calcino
 e a biliardo. Al lavoro spingo
i fuochi e salvo animali
e persone in pericolo Alle
20:30 torno a casa mia, mia.

miei familiari li saluterò e
 andrò a lavorare. In caserma
 saluterò i miei colleghi. Al
 lavoro arrestero le persone
che fanno del male nel tempo
libero mi riposero Ad una
erta ora sera arriverò a

Figure 112 : Alignement manuel d'un extrait du premier et du deuxième écrit d'un élève italien de CE2 (EC-CE2-2017-PAC1-D1-E11) qui emploie le segment « nel tempo libero » à deux endroits différents des textes.

Dans ces deux extraits de CE2, nous retrouvons le segment « nel tempo libero »¹³⁶ signalé en orange dans les deux versions et à deux endroits différents. Cependant, l'élève pourrait avoir employé ce même groupe adverbial dans le deuxième récit parce qu'il permet facilement de décrire l'avancement de la journée d'adulte et donc d'insérer de nouvelles activités. Dans d'autres extraits dans lesquels le déplacement porte sur la phrase entière, il est plus plausible en revanche que l'élève ait repris et déplacé volontairement du matériau textuel. Nous observons des véritables déplacements d'activités d'un endroit à l'autre du texte qui se concrétiseraient d'un point de vue syntaxique en propositions ou en portions de propositions.

¹³⁶ trad. ita "dans le temps libre"

Produzione scritta : Quando sarò grande.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Io da grande ~~vorrei~~ ~~essere~~ calciatore. Mi regolo nella mia vita con la piscina, vado in cinema e bevo un po' di caffè, per sfuggirmi. Vado al mio corso di allenamenti, faccio dei tiri, passaggi, mi diverto, lavoro in casa e prepararmi per la partita, faccio un bagno caldo e poi mangio una mela e vado. De la partita vado il capitan e vado in centrocampo, la partita inizia, io faccio un gol, dopo un po' di tempo, una mia compagna segna proprio alla fine del primo tempo. Inizia il secondo tempo, la mia compagna segna un gol, dopo subito dopo fanno un altro gol, sono in vantaggio, mi acciano de vado a guardare la tv e faccio gli complimenti alla partita, faccio 3-2 per noi e il mio mister mi fa i complimenti e lo ringrazio, dopo la partita vado a mangiare fuori con dei miei amici, io ho ordinato la pizza con la salcia, dopo una pizza di mangiare, subito i miei amici e vado a casa, quando vado veder subito gli sportscami ed loro a guardare la televisione, mi addormento, stanco e esultante.

* voglio fare il

Consegna : Adesso hai la possibilità di proporre un nuovo testo. La consegna è la stessa : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Io da grande vorrei fare il calciatore. Quando mi voglio andare in cinema o con un po' di caffè, per sfuggirmi. Vado al campo, mi allenamenti, faccio dei tiri, passaggi, vado a casa per prepararmi per la partita. De la partita vado il capitano e sono il centrocampista, quando faccio la partita, il mister mi fa dei complimenti, una partita che l'abbiamo vinta 3-1. Dei miei amici, mi chiedono se posso andare a mangiare la pizza, con loro. Io ordino la pizza ed vado, dopo una pizza di mangiare con i miei amici e faccio un bagno caldo con la schiuma e dopo mi addormento e vado a guardare la televisione e dopo mi addormento di mattina, oggi non devo andare ad allenamenti, quindi vado al mio negozio per comprare dei vestiti nuovi, perché gli altri mi stanno piccoli, spendo €1500, compro anche delle nuove scarpe da calcio che saranno comode, vado a casa ed vado fuori in giardino per fare una partita dopo un po' di tempo, incontro un mio amico, che mi chiede se voglio fare una partita a calcio e io, rispondendo che sì, mi mette le scarpe nuove, alla fine della partita, mi fanno complimenti, ma vedo quello di una partita, vado in casa e mi trovo preso con una cosa = da = sì fa tardi, fa poco voglio andare a dormire perché domani ci sarà il torneo.

Figure 113 : Alignement manuel d'un extrait de la première et de la deuxième version d'un élève italien de CE2 (EC-CM2-2017-PAC1-D1-E6) qui déplace deux propositions signalées en orange dans les deux versions (« faccio un bagno caldo » et « il mio mister mi fa i complimenti »)

En figure 113, deux segments sont indiqués dans les deux versions en orange pour signaler le déplacement de deux propositions : « faccio un bagno caldo » glisse de la ligne 5 (V1) à la ligne 10 (V2), alors que « il mio mister mi fa i complimenti » est anticipé (de la ligne 14 à la ligne 6). Le temps verbal dans cette dernière proposition change du présent (« fa »¹³⁷) au passé simple (« fece »¹³⁸) : le remplacement, visible dans le deuxième écrit, est toutefois inscrit dans deux versions entièrement au présent.

Le statut du déplacement change par rapport au statut de l'exemple adverbial « nel tempo libero », car la reprise d'une proposition entière confirme que l'élève a volontairement gardé en tête son idée et a été capable de la réinsérer dans un deuxième écrit modifié (qui est le résultat de plusieurs suppressions en rouge, par exemple).

Un dernier cas de déplacement que nous pourrions observer dans cet extrait concerne le paragraphe signalé en bleu cette fois-ci à la fin du premier écrit qui présente plusieurs idées

¹³⁷ Trad. ita « fait »

¹³⁸ Trad. ita « fit »

ensuite éparpillées et développées différemment dans la version définitive. Un exemple est la sortie avec les amis après le match. Les deux propositions « dopo la partita vado a mangiare fuori con dei miei amici, io ho ordinato la pizza con la salsiccia [...] »¹³⁹ apparaissent plus haut dans la V2 et reformulées ainsi : «...la partita che l'abbiamo vinta 3-1. Dei miei amici mi chiedono se posso andare a mangiare la pizza, con loro. Io ordino la pizza al salame [...]»¹⁴⁰. L'élève remanie un paragraphe entier lors du passage à la V2 et sépare certaines idées en plusieurs points : d'autres passages sont situés dans la V2 entre les différentes idées présentées en un seul bloc dans la V1. Des remplacements lexicaux s'insèrent d'ailleurs à l'intérieur du segment paraphrasé (« salsiccia »/« salame »). Le déplacement pourrait être expliqué ici par la suppression de six lignes au milieu du premier écrit et le long ajout de 14 lignes à la fin du deuxième. Il reste de toute manière à définir si ces deux passages peuvent être considérés suffisamment équivalents d'un point de vue sémantique (Fuchs, 1982 : 55 ; De Caprio & Montuori, 1999 : 181) pour qu'ils soient étudiés en tant que déplacements.

5.2.2 Paraphrase ou reformulation ?

L'un des cas d'« équivalence sémantique » (Fuchs, 1982 : 55) au niveau de la phrase ou du constituant est observé chez l'élève italien de CE2 qui remplace « celui qui étudie l'économie », dans le premier écrit, avec « le comptable », dans le deuxième. Ici, la description du métier qu'il envisage est remplacée par la profession, ce qui nous permet de constater une synonymie entre les deux segments. Parallèlement, les cas de remplacement de « i miei figli e mia moglie » par « i miei familiari » et « alle 20:30 » par « ad una certa ora serale » chez un autre élève italien de CE2 (PAC1 E11).

Cependant, lors de l'analyse des comparaisons entre le premier et le deuxième texte, nous nous sommes confrontée avec des cas plus difficiles à décrire d'un point de vue syntagmatique et sémantique. Les élèves récupèrent parfois une ou plusieurs idées déjà développées dans la première version et les insèrent également dans la deuxième : comment analyser alors ces cas de figure et quel choix mettre en avant d'un point de vue terminologique ? La notion de « paraphrase », par exemple, est strictement liée en contexte scolaire, en France et en Italie, à l'exercice didactique de simplification du texte littéraire (Daunay, 2002 ; De Caprio & Montuori, 1999). Elle correspond à une pratique formalisée dans les manuels scolaires qui tient

¹³⁹ trad.ita "Après le match je sors manger avec des amis, moi j'ai commandé une pizza avec la saucisse"

¹⁴⁰ trad.ita "Le match que nous avons gagné 3-1. Des amis me demandent si je peux sortir manger une pizza avec eux. Moi je commande une pizza au salami."

compte de la dimension textuelle et de la variation des registres (De Caprio & Montuori, 1999 : 193) et qui est appliquée de manière volontaire. Certes, la présence d'un commentaire de l'enseignant peut être à l'origine d'une paraphrase explicite de la part de l'élève, comme nous pouvons le voir dans les manuscrits suivants.

GIARE IL CAFFÈ, MI CHIAMANO PER RISOLVERE
 UN CASO. DOPO VARIE INDAGINI, ~~SO~~ OGNI RIE
 SCO QUASI SEMPRE A ^{RISOLVERLO} ~~VARIE~~ VOLTE LI SONO
 DUE CASI OGNI VOLTA RIESCO A CHIU^{DERLO}.
 E QUANDO TORNO A CASA NON È ANCORA
 FINITO IL LAVORO, PERCHÉ DEVO DARE I MODULI
 ALLA POLIZIA.

da spiegare meglio

Première version

MÈNTRÈ FINISCONO DI MANGIARE E SORGE
 GIARE IL CAFFÈ, DI SOLITO MI CHIAMANO
 LA POLIZIA E MI CHIEDE DI VENIRE
 O PER UN OMICIDIO O UNA RAPINA.
 OGNI VOLTA CHE ^{RIESCO} ~~RIOSCA~~ A RISOLVERE IL
 CASO, IL MIO LAVORO NON È ANCORA FINITO
 DEVO DARE ANCORA COMPILARE I MODULI PER
 LARESTO E CONSEGNARE ~~CON~~ SEGNARLA
 ALLA POLIZIA. PERÒ POCHE VOLTE DE
 A LAVORARE DI NOTTE PERÒ RIESCO A CONCLU
 DERE IL LAVORO.

Deuxième version

Figure 114 : Alignement manuel d'un extrait du premier et du deuxième écrit d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-FOR2-D1-E7) qui reformule son idée dans la version définitive à la suite d'un commentaire en marge de l'enseignante.

Dans ces extraits, l'enseignante signale en marge un passage peu clair à cause d'une agrammaticalité syntaxique. L'élève le remanie en séparant deux idées qu'il avait rassemblées en une seule proposition de manière maladroite : à la place de « ci sono due casi » (V1, lignes 3-4) il opte pour « o per un omicidio o per una rapina » en explicitant les deux cas dans la deuxième version.

Observons un autre cas dans lequel la « structure sémantico-conceptuelle » (Fuchs, 2020) commune est plus visible, ainsi que l'équivalence entre les deux passages concernés, signalée en bleu dans les extraits suivants.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Quando sarò grande vorrei fare la
professoressa di italiano.
L'idea di fare la professoressa è
nata da mia nonna.
Lei faceva la maestra e io ho
deciso di insegnare alle medie.
La mia giornata sarà così:
mi sveglierò, farò colazione, mi laverò

Première version

Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Quando sarò grande, vorrei fare
la professoressa di italiano.
L'italiano è la mia materia
preferita e vorrei provare ad insegnarla.
L'idea di fare la professoressa è
nata perché mia nonna era
maestra e, invece, io desidero insegnare
alle medie.
La mia giornata potrebbe essere
così: mi sveglierò alle 6.15, farò
colazione, mi laverò, farò

Deuxième version

Figure 115 : Alignement manuel d'un extrait du premier et du deuxième écrit d'une élève italienne de CM2 (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E14) qui reformule dans la deuxième version une même idée présentée entre les lignes 4 et 6 dans la première.

D'un point de vue sémantique, les deux propositions s'équivalent, elles peuvent être considérées en tant que « phrases 'synonymes' » (Fuchs, 2020). Le premier essai :

« L'idea di fare la professoressa è nata da mia nonna. Lei faceva la maestra e io ho deciso di insegnare alle medie »

devient dans la deuxième version

« L’idée de faire la professoressa è nata **perché mia nonna era maestra e, invece, io desidero insegnare alle medie** ».

Il s’agit de deux variantes de la même idée, de deux formulations même pas très distantes du point de vue syntaxique. Pour conclure, trois autres cas de reformulation d’idées assez proches d’un point de vue sémantique sont observés chez trois autres élèves italiens d’une même classe de CM2 (PAC1) :

1. L’élève E1 écrit dans le premier texte « Quando sarò **grande** farò di mestiere l’edicolante perché mi è sempre piaciuto andare all’edicola con mia mamma per prendere delle figurine ». Le passage est ensuite reformulé pour aboutir à « Quando diventerò un **adulto** di mestiere mi piacerebbe lavorare nell’edicola per il ricordo di quando andavo con mia mamma a prendermi qualche volta delle figurine »;
2. L’élève E8 « A me piace molto cucinare, infatti, molte volte **aiuto mio papà e mia mamma a preparare il pranzo e la cena.** » ⇒ « Andrei [...] a preparare una cenetta diversa ogni giorno. A me piace molto **aiutare i miei genitori** a cucinare » ;
3. L’élève E22 remplace enfin « Il lavoro sarà **il venditore di BMW** » par « Come lavoro io vorrei **vendere le macchine di marchio BMW** ». Il s’agit d’un cas de figure très similaire au remplacement de la description du métier par la profession effectuée par l’élève E3 de la classe CE2 PAC1.

Comme nous pouvons le voir, d’autres éléments peuvent apparaître lors du passage du premier au deuxième écrit : il n’est donc pas tout à fait approprié de considérer ces reformulations libres sous l’étiquette de la paraphrase, d’autant plus qu’elle est historiquement liée en contexte scolaire à l’exercice didactique. En effet, les conditions spécifiques de la paraphrase étudiées au sein des manuels et en contexte didactique ne sont pas respectées au sein de notre corpus.

Tout d’abord, l’élève ne se mesure pas avec l’auteur du texte original, car c’est lui-même l’auteur du premier texte : il n’y a donc pas de visée imitative, mais parfois une visée explicative, si l’enseignant invite à la réécriture. « A travers la paraphrase [...] nous répétons ou

réécrivons avec nos mots le contenu d'un texte écrit par autrui »¹⁴¹ (Franzini, Leonzino, 2018: 86), ce qui n'est pas le cas pour nous élèves. De plus, la pratique de la paraphrase prévoit qu'« à partir d'un texte-source T, nous sommes amenés à produire un texte T1, écrit dans une forme plus claire » et dans une variété de langue plus courante¹⁴² (De Caprio & Montuori, 1999 : 179-180). Quels textes sources sont alors destinés en contexte scolaire à la paraphrase ? Les manuels italiens étudiés dans le cadre d'une étude sur la paraphrase dans les deux premières années de lycée (*biennio*) révèlent qu'elle est pratiquée à partir de « portions de textes ou de textes écrits en italien ancien, littéraire ou spécialisé »¹⁴³ (De Caprio & Montuori, 1999 : 183). En contexte français également, la paraphrase évoque l'exercice de simplification d'un texte et sa transcription dans un langage plus simple, en adoptant donc des choix linguistiques et stylistiques moins savants¹⁴⁴, par exemple « la déstructuration de l'hypotaxe »¹⁴⁵ (De Caprio & Montuori, 1999 : 181). Dans notre cas, les passages reformulés par l'élève que nous avons analysés ne sont pas toujours mieux réussis dans la version finale et surtout ne montrent pas un effort de simplification d'un point de vue du vocabulaire, du registre ou de la syntaxe.

Ce type de reformulations libres et de reprises d'idées est cependant moins présent en contexte français, dans lequel nous retrouvons des équivalences majoritairement courtes au sein des copies remaniées, du type :

« à 12 heures » ⇒ « à midi » (CM2 COL E6) ;

« chez moi » ⇒ « me rendre visite » (CM2 COL E10) ;

« Une fois » ⇒ « après », à la suite du commentaire « mal dit » pris en compte par l'élève (CM2 COL E10).

¹⁴¹ « Con la parafrasi [...] ridiciamo o riscriviamo con parole nostre il contenuto di un testo scritto da altri » (Franzini, Leonzino, 2018: 86)

¹⁴² « A partire da un testo-base T, si è chiamati a produrre un testo T1, scritto in una forma più chiara e in una varietà di italiano più comune » (De Caprio & Montuori, 1999 : 179-180)

¹⁴³ « Come recitano i testi di grammatica, a scuola si parafrasano porzioni testuali o testi scritti in italiano antico, letterario o specialistico » (De Caprio & Montuori, 1999 : 183)

¹⁴⁴ « Nelle definizioni tratte da Serianni, Della Valle, Patota (2014), Antonelli, Picchiorri (2017), Franzini, Leonzino (2018) [...] si richiama il fatto che la P non riguarda solo il testo poetico, ma è, piuttosto, un'attività generale attraverso cui vengono riformulati testi complessi dal punto di vista delle scelte linguistiche e stilistiche » (De Caprio & Montuori, 1999 : 181)

¹⁴⁵ « A livello interfrastico, inoltre, vige il principio della semplificazione, illustrata in genere attraverso la destrutturazione dell'ipotassi e l'accostamento delle frasi su uno stesso piano gerarchico. [...] Alcune grammatiche consigliano di partire dalla ristrutturazione della sintassi, soprattutto se ciò implica una "versione in prosa" » (De Caprio & Montuori, 1999 : 181)

Un seul cas assez complexe, observé chez un élève de CM2 (COL E19), porte sur plusieurs phrases enchainées différemment lors du passage à la version définitive. Il s'agit d'un récit structuré principalement sous forme de dialogue, dans lequel les énoncés « Si tu veut je peut t'embocher [...] Je veut bien que tu m'emboche. OK aller viens en vas à mon studio », situés dans deux endroits différents de son premier texte sont équivalents à l'échange successif « Si tu veut on peut travailler ensemble. Oui pourquoi pas. Vien je vais te montrer ou je travail ».

Leçon : que feras-tu quand tu seras adulte ?

Dimanche j'ai vu mes amis, on est allé au studio. Je me suis en route puis sur le chemin je vois un ami, c'est salut sapa, sapa et toi sava, ça je suis au travail. Quoi ! Un samedi/oui pourquoi/choi je n'en ai pas/abon. **Si tu veut je peut t'embocher.** Tu fais ça oui/é est qu'ici ton bureau. Je suis youtubeur. J'ai un. **Je veut bien que tu m'emboche/OK aller viens en vas à mon studio.** sur le chemin nous discutons... Ah voilà nous sommes c'est bon. J'ai un

Première version

moi je n'en a est pas.
Quoi !
choi je suis youtubeur. **Si tu veut on peut travailler ensemble.**
Oui pourquoi pas.
Vien je vais te montrer ou je travail.

Deuxième version

Figure 116 : Alignement manuel d'un extrait du premier et du deuxième écrit d'un élève français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E19) qui reformule dans la deuxième version un échange oral de trois énoncés.

L’alignement manuel des deux versions et l’encadrage en bleu des trois énoncés reformulés montrent d’ailleurs que l’élève procède à un déplacement, car dans la première version la proposition d’embauche (« Si tu veux je peux t’embocher ») précède le type de métier (« youtubeur »). Dans la deuxième version, l’auteur d’abord annonce à son ami la profession et ensuite lui propose de travailler avec lui (« Moi je suis youtubeur. Si tu veux on peut travailler ensemble »).

5.2.3 Modifications spontanées : parallélismes et différences avec les interventions des enseignants

Les modifications de l’élève n’ayant pas été explicitement induites par l’enseignant ont été définies « spontanées ». Cependant, elles pourraient cacher les traces de la voix de l’enseignant et de son idée de texte *idéal* précédemment approfondie. Trois aspects émergent lors de l’analyse des modifications spontanées de l’élève : réécriture faible au début du texte par rapport au milieu et à la fin du texte qui sont plus retravaillés ; une deuxième version généralement plus longue (prolongement de texte) ; déplacements et reprises d’idées ensuite réélaborées lors de la rédaction du deuxième texte. Un retour aux pratiques de correction des enseignants révèle que des commentaires ou des interventions au tout début du texte sont assez rares. Parallèlement à l’hypothèse que le début du texte représente la porte d’accès au récit et qu’il soit ainsi moins retravaillé par l’élève, nous avançons l’idée que le lecteur vive la même expérience : l’enseignant découvre la direction du texte du jeune scripteur et intervient si nécessaire sur la cohérence et sur le contenu plus facilement à partir du milieu ou de la fin. Au sein de notre corpus il est en effet peu fréquent d’observer des opérations de l’enseignant qui portent sur l’intégralité du premier énoncé.

Certes, les opérations d’écriture qui visent à la correction linguistique ou qui modifient de manière ponctuelle la structure de la phrase peuvent être visibles dès le tout début du texte.

Produzione scritta : Quando sarò grande.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.

Quando sarò grande, farò la farmacia e un farmacia.
 In farmacia, mi piace fare la farmacia e la farmacia tante
 medicine delle quali darò. In farmacia,
 medicine e altre il nome. E altri saranno tante

Figure 117 : Extrait d’une élève italienne de CE2 dans lequel l’enseignant procède à une correction textuelle dès le tout début du texte (EC-CE2-2017-PAC2-D1-E4-V1).

Dans l'extrait italien en figure 117, l'enseignante supprime le pronom personnel « Io », qui n'est pas obligatoire en italien, mais qui a généralement la valeur de thème, lorsqu'il est employé. L'enseignante lui attribue en revanche une valeur emphatique et le supprime, en rajoutant ainsi la majuscule à la préposition « da ». Plus loin dans la même ligne et dans la ligne successive, elle remplace l'adverbe « là » avec le constituant « e in farmacia ». La correction orthographique ou, comme dans ce cas, l'amélioration syntaxique débutent en parallèle avec l'activité de lecture de l'enseignant. Chez la même enseignante de CE2, l'ajout initial de phrases introductives est également observé et présenté en figure 118.

Produzione scritta : Quando sarò grande.
Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.
In futuro mi piacerebbe diventare una geologa e una paleontologa. Un giorno andrò in montagna a sciare e quando sarò grande, andrò a giocare con i miei figli con la mia famiglia.

EC-CE2-2017-PAC2-D1-E13-V1

Produzione scritta : Quando sarò grande.

Consegna : Cosa farai quando sarai grande? Immagina e racconta una delle tue giornate.
Da grande mi piacerebbe fare il calciatore professionista. Un giorno andrò a fare una partita di calcio con i miei amici. La passerò con i miei amici a giocare (portiere) anche se non sono...

EC-CE2-2017-PAC2-D1-E6-V1

Figure 118 : Deux extraits de manuscrits italiens de CE2 dans lesquels l'enseignante ajoute une phrase avant le début du texte de l'élève.

Dans ces deux extraits de texte de deux élèves différents, l'enseignant adopte une pratique typiquement scolaire qui prévoit la reprise de la consigne avec une phrase thématique pour commencer le récit. Avec valeur de sous-titre et de mise en contexte de la production écrite qui va se développer, l'enseignant amène l'élève vers un modèle d'écriture bien précis. Dans ce sens, le prolongement de la première version du texte est suscité parfois par un commentaire de type « Conclue ton texte avec une réflexion ».

per dolce tortino al cioccolato
con cuore al cioccolato fuso
e ~~crema~~ di lampone
CONCLUDI IL TUO TESTO CON UNA RIFLESSIONE

Figure 119 : Extrait d'un manuscrit italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC2-D1-E3-V1) dans lequel l'enseignante ajoute en bas de page en rouge un commentaire global qui invite le jeune scripteur à terminer son texte avec une réflexion.

Dans le cadre d'une consigne de réécriture, il n'est pas rare d'ailleurs d'observer des prolongements de récits spontanés motivés sans doute par la validation du premier texte et par l'ajout conséquent d'un dernier événement dans l'histoire (pas forcément sous forme de conclusion). L'enseignant peut au contraire conseiller aux élèves de sélectionner moins d'éléments et de construire un récit plus cousu.

△ Tu ne dois raconter qu'une journée
Très décousu. Ce n'est pas un récit.
Sélectionne moins d'éléments à garder dans ton histoire.

Figure 120 : Commentaire verbal en bas de page apporté par un enseignant français de CM2 (EC-CM2-2019-COL-D1-E20-V1) qui conseille à l'élève de sélectionner moins d'éléments lors de la réécriture.

L'enseignant français de CM2, auteur du commentaire global en figure 120, a insisté oralement sur cet aspect au début de la séance de réécriture. Par conséquent, même sans trace écrite sur chacun des textes corrigés, tous les élèves ont bénéficié de ce type d'indication. Un texte plus long n'est pas forcément un texte de meilleure qualité, car prolonger un texte ne signifie pas uniquement ajouter du matériau verbal sans aucun objectif précis. Dans ce sens, les deux

commentaires écrits analysés ne sont pas si nettement en contraste, malgré les deux résolutions opposées (prolongement ou accourcissement du texte) : d'un côté c'est la sélection d'un nombre plus limité d'éléments qui contribue à la construction d'un texte plus cousu et de l'autre côté c'est l'ajout final d'une séquence définie avec fonction de conclusion du récit (figure 119).

Pour conclure, les demandes de déplacement formulées au sein de commentaires sont très rares ainsi que les flèches qui suggèreraient le déplacement avec une intervention directe dans le texte. Le déplacement semble être adopté par l'élève plus souvent en combinaison avec une reprise d'idées qui s'enchaînent différemment dans la réécriture et qui témoignent de la présence du même auteur des deux versions du texte. En matière de reformulation d'idées, les commentaires des enseignants sont plus récurrents et concernent les passages peu clairs (figure 114) : à un certain endroit, il est conseillé de relire et de reformuler le passage pour une meilleure compréhension. L'intention qui motive une reformulation spontanée et une reformulation successive à un commentaire n'est pas la même : un commentaire du type « Da spiegare meglio » signale un dysfonctionnement et demande une reformulation qui améliore la compréhension, alors que les reformulations spontanées observées ont rarement cette visée. Un degré élevé d'expertise du scripteur est nécessaire pour qu'il puisse se mettre à la place du lecteur et identifier de manière autonome certains passages peu clairs.

Conclusion

Cette recherche se conclut par l'analyse des différents choix de réécriture des élèves italiens et français auxquels nous avons proposé la même consigne de rédaction et qui ont reçu des corrections différentes de la part des enseignants. Le travail individuel de chaque scripteur a permis d'observer l'interprétation personnelle du passage d'un premier écrit à une deuxième version du texte. Trois types de réécriture ont été décrits et recensés : l'abandon de texte, la mise au net et le remaniement plus considérable. En contexte italien et dans le CM2 français, la mise au net est le cas de figure le plus récurrent, alors qu'en CE2, le contexte français enregistre le nombre d'occurrences le plus élevé au sein des abandons de texte. Lors du passage du CE2 au CM2, une diminution des cas d'abandons et une augmentation des remaniements sont observées dans les deux contextes linguistiques. Cela coïncide au sein des copies italiennes avec une baisse de la modalité de résolution de l'erreur en faveur de la modalité de pointage. Les spécificités des deux systèmes linguistiques ne semblent pas influencer le nombre de cas de remaniements qui augmente en contexte français aussi en CM2 et qui est plus élevé en pourcentage qu'en contexte italien.

Du point de vue de la longueur des deux textes, le nombre de caractères augmente de la première à la deuxième version, du CE2 au CM2 dans les deux contextes linguistiques, même s'il est légèrement plus élevé au sein des écrits italiens. En contexte italien, uniquement les abandons en CE2 enregistrent une baisse, ce qui n'est toutefois pas lié au taux d'intervention élevé des enseignants. Les élèves qui remanient leur texte en CE2 le rallongent en revanche de 37.2 %. En contexte français, une tendance opposée est constatée, car ce sont les remaniements des CE2 qui enregistrent une baisse de 4.5 %, alors que les abandons augmentent de 46.2 %.

Afin d'étudier la capacité des élèves à apporter des modifications qui ne soient pas suscitées par l'enseignant, nous nous sommes enfin intéressée aux copies qui ne présentent pas de commentaires sur le texte et ou sur l'expression. La variation de longueur moyenne lors du passage du premier au deuxième écrit correspond à +13.8 % en contexte italien et à +28.7 % en contexte français, ce qui remet en question le taux d'inhibition précédemment attribué au système linguistique français. Dans les deux contextes, le début du texte est le moins travaillé, alors que la fin présente dans la première version est souvent supprimée ou remplacée. Des cas de rallongement du deuxième écrit sont également observés, par le biais de longs ajouts à la fin de la version définitive.

La capacité des élèves à remanier leur production écrite se manifeste également à travers la reformulation de certaines idées lors du passage au texte final, ainsi que leur déplacement d'un endroit à un autre. Les reprises d'idées observées ne semblent pas être liées à un objectif de simplification de la première version, mais plutôt à une variation naturelle des rendus textuels produits par le même auteur. Il est difficile de distinguer en effet les cas de reformulation et de déplacement volontaires et involontaires, recherchés donc par le jeune scripteur ou provoqués par d'autres modifications apportées juste avant ou juste après le segment déplacé. Nous ne pouvons pas non plus vérifier quels élèves ont rédigé leur deuxième texte sans avoir relu le premier et quels élèves ont procédé à la réécriture en ayant sous les yeux leur première production. De toute manière, malgré les différences entre les deux systèmes linguistiques, un nombre similaire d'élèves a modifié de manière considérable et spontanément le premier texte (19 élèves italiens et 14 français). Les reformulations sont cependant moins présentes en contexte français, dans lequel nous retrouvons des équivalences sémantiques généralement au niveau du mot ou du syntagme, alors qu'en contexte italien ils portent sur plusieurs constituants de la phrase.

Conclusion générale

Les écrits scolaires, interrogés d'un point de vue linguistique et didactique, donnent accès à un univers d'informations qui restent en deuxième plan lorsqu'ils sont circonscrits à leur environnement de production. Ils fournissent des indices sur l'apprentissage de l'orthographe, sur les obstacles qui caractérisent la conception d'un texte écrit, sur l'interprétation des traces de l'enseignant de la part des élèves. Il était par conséquent trop ambitieux de vouloir exploiter de manière exhaustive notre corpus d'écrits d'élèves italiens et français pour répondre à tous les questionnements de recherche multiples et variés déclenchés par ces manuscrits.

La constante qui a guidé nos analyses a été l'incidence des spécificités des deux systèmes linguistiques sur les postures de correction des enseignants et sur les choix de réécriture des élèves. L'absence d'indications explicites destinées aux enseignants qui corrigent habituellement les écrits de leurs élèves nous a amené à avancer d'abord une analyse descriptive des pratiques souvent très hétérogènes. À la modalité de pointage de l'erreur en contexte français, typiquement associée aux soulignements et aux abréviations indiquant la catégorie d'erreur, s'oppose, en contexte italien, une modalité de résolution de l'erreur. Les enseignantes italiennes observées apportent un nombre de correction plus bas et interviennent directement dans le texte à l'aide d'ajouts et de remplacements. Cependant, l'étude de la posture de l'italien scolaire a révélé qu'également en contexte italien la langue occupe une place centrale dans la correction : une attention particulière au vocabulaire et l'enrichissement lexical et expressif a été mise en évidence lors de l'exploitation des transcriptions. Le remplacement de formes normées par une variante de registre plus soutenu met en avant des similarités entre la posture de l'enseignant-correcteur de la langue, observée en contexte français, et l'enseignant italien, historiquement plus tourné vers une langue d'empreinte littéraire.

Ces traces semblent indiquer ainsi la présence de manières de faire des enseignants probablement peu conscientisées et souvent routinisées, en relation, en particulier en contexte français, avec le pointage quasi-exhaustif des nombreuses erreurs d'orthographe. Dans le cadre d'une consigne de réécriture individuelle et en temps limité, le type et le nombre d'interventions observées au sein des copies françaises nous suggèrent qu'elles ne sont pas toutes destinées aux élèves en vue du retour sur le premier écrit. La prise en compte des propriétés du système linguistique et de la présence de tendances communes typiquement scolaires se révèle importante, au moment de la correction, pour une sélection plus consciente de traces correctives témoignant chez l'enseignant d'une posture collaborative. En particulier la reconnaissance de l'incidence d'une *sanction sociale* liée aux erreurs de langue (et également présente en contexte

italien) est le premier point nécessaire à l'identification et à la prédilection des traces véritablement utiles et réinvesties par l'élève. Utiles à l'amélioration de l'orthographe certes, mais aussi de l'organisation et de la présentation des idées, afin que l'élève-auteur puisse nourrir ou préserver son rapport avec l'écrit et, plus en général, avec l'écriture.

À ce propos, si écrire un texte ne signifie pas seulement éviter les erreurs d'orthographe, il est nécessaire de transmettre, lors de la correction, l'importance accordée à d'autres aspects textuels. La consolidation du rapport entre l'élève-auteur et son texte à travers des commentaires d'un lecteur collaboratif et intéressé au récit nous semble prioritaire pour entamer un travail de relecture et de réécriture qui aille au-delà de l'exercice de style. Dans ce sens, la catégorisation des commentaires que nous avons avancée privilégie et étudie de manière plus approfondie les commentaires qui ne portaient pas sur la langue mais qui n'étaient pas non plus appréciatifs ou évaluatifs. La sous-catégorie des commentaires qui pointent un dysfonctionnement et qui visent à une modification de la part de l'élève a permis de constater que les enseignants français commentent rarement le texte avec une portée positive. Leur portée est plutôt négative, alors qu'en contexte italien cette trace est employée davantage pour fournir à l'élève une confirmation de lecture du texte ou une validation générale sous forme de *commentaire-réaction*.

Les spécificités du système linguistique, des postures de correction les plus récurrentes et de leur incidence chez l'élève-scripteur se révèlent ainsi un outil précieux lors de la conception de formations destinées aux enseignants. Chaque manière de corriger a une conséquence chez l'élève, en particulier chez l'élève qui doit ensuite s'autocorriger. Il est nécessaire d'adapter alors les pratiques de correction au type d'exercice proposé en tant en compte également des contraintes liées à la consigne, à ses conditions de passation et à l'individualité de l'enfant qui réinvestit ses connaissances du monde dans son écrit. Dans le cadre d'études de genre qui pourraient prolonger l'étude de notre corpus, c'est l'observation des futurs métiers évoqués par les filles et par les garçons qui imaginent une journée d'adulte qui nous tenons à signaler. Dans les textes, les élèves se basent sur leur représentation du monde, sur leur vécu et reportent parfois des situations stéréotypées sur les tâches attribuées à la mère ou au père ou sur leurs échanges de parole. La mise en relation des manuscrits avec les métadonnées de l'élève recueillies permettrait d'ailleurs de prolonger l'analyse du contenu des textes et de leur qualité et niveau rapportés à la catégorie sociale de l'élève, son choix de réécriture et le type de corrections apportées par son enseignant. Existe-t-il une corrélation entre le niveau de l'élève et les interventions de l'enseignant sur sa production écrite ?

Si la consistance de la langue semble rendre la lecture moins systématique et faciliter l'adoption d'un contrat de lecture ordinaire de la part du correcteur, elle a moins d'incidence lorsqu'on compare les deux versions du texte pour observer les modalités de réécriture des élèves. Dans les deux contextes linguistiques, les deuxièmes productions sont généralement plus longues que les premières et le nombre de textes remaniés augmente entre les niveaux CE2 et CM2. Selon nos critères de classement des textes dans les trois cas de réécriture, c'est d'ailleurs la mise au net qui prédomine. À part pour le niveau CE2 français, dans lequel les abandons de texte sont les plus récurrents, la réécriture d'un texte est interprétée majoritairement et transversalement aux deux contextes linguistiques comme un perfectionnement de ce qui a été déjà écrit et revu par l'enseignant. Malgré le taux de difficulté orthographique différent, le nombre d'élèves italiens et français qui procèdent à un remaniement spontané du premier texte est également similaire. L'alignement des transcriptions des deux manuscrits produits par les élèves constate une capacité de remaniement et de reformulation qui montre qu'au cœur des préoccupations des élèves il n'y a pas que la langue : ils témoignent d'une volonté de revenir sur certains passages, de les reformuler, d'exprimer différemment un concept. Néanmoins, l'alignement des deux versions confirme aussi l'adhésion importante aux interventions de l'enseignant dans le retour sur la première version et donc leur prépondérance dans le guidage de la réécriture de l'élève. C'est dans ce sens qu'il faudra donc investir et prolonger les résultats de cette étude, afin d'alimenter la prise de conscience des enseignants sur leurs pratiques de correction et parallèlement sur la complexité et unicité de l'écrit de chaque élève-auteur.

Bibliographie

Références italiennes

ARDISSINO, E., *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Mondadori Università, Milano, 2017

BENINCÀ, P. et alii, «Italiano standard o italiano scolastico?», *Dal dialetto alla lingua. Atti del IX Convegno per gli Studi Dialettali Italiani*, Pisa, Pacini, 1974, 19-39

BERRETTA, M., *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Torino, 1977

BERTOCCHI, D., «La bella e la brutta», *Italiano & Oltre*, n°2, 1989, 73-74

CHIANTERA, A., COCEVER, E., GIUNTA, E., *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la primaria*, Carocci Faber, 2017

CIGNETTI, L., DEMARTINI, S., FORNARA, S., (a cura di), *Come ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Neuropaideia, Roma, 2016

COLLODI C., *La grammatica di Giannettino adottata nelle scuole comunali di Firenze*, Firenze, Paggi, 1883

COLOMBO, A., «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, 2011

CORTELAZZO, M., «Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico», In: Antonelli- Becchi 1995, 237-252.

CORTELAZZO, M., «Per la storia dell'italiano scolastico», in Id., *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra, 2000, 91-109.

COSTAMAGNA, L., «Càlcolati l'accènto», *Italiano & Oltre*, 2002, n°5, 298-299

D'ACHILLE, P., *Breve grammatica storica dell'italiano*, Roma, Carocci editore, 2001

D'ACHILLE, P., *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci editore, 2019

DE BENEDETTI, A., *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*, Editori Laterza, 2009

DE BLASI, N., «Un episodio della fortuna del dialetto tra letteratura e scuola: il contributo di Salvatore Di Giacomo a un libro di Ciro Trabalza», *Critica Letteraria*, 2011, vol. 29, 111-137

- DE CAPRIO, C, MONTUORI, F., «Lo spazio della parafrasi e della riformulazione nelle grammatiche scolastiche» in *Italiano LinguaDue*, 11/1-2019, 177-196
- DEMARTINI, S., «Ortografia», in *Enciclopedia dell'italiano* (Encit), II, a cura di R. Simone (direttore), Roma, pp. 1012-1017, <http://www.treccani.it/enciclopedia/ortografia>
- DE MAURO, T., *Storia e linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari, 1963
- DE MAURO, T., *Scuola e linguaggio : questioni di educazione linguistica*, Editori riuniti, Roma, 1977
- DE SANTIS, C., «Errori di ieri e di oggi», *Folio.net*, online, 2003, 5, 1-8
- DE SANTIS, C., PRANDI, M., *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET Università, 2019
- ECO, U., *Lector in fabula*, Editions Grasset & Fasquelle, pour la traduction française, version numérique, 1985
- FIORONI, A., «Correzioni elementari», *Italiano & Oltre*, 1989, n°2, 74-76
- FORNARA S., «Dall'errore alla didattica: insegnare e apprendere l'ortografia», in *Come ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Neuropaideia, Roma, 2016
- FORNARA, *Breve storia della grammatica italiana*, Nuova Edizione, Carocci editore, Roma, 2019
- GISCEL VENETO LEND VERONA, « A ragion veduta », *Italiano & Oltre*, 1989, n°2, 79-81
- LEPSCHY, A. L. et G., *La lingua italiana. Storia varietà dell'uso grammatica*, Studi Bompiani, Milano, 1988
- LO DUCA M., G., «Torniamo a parlare di ortografia », in *Folio.net* (Anno 5-N.3), 2003 <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/folio-net.html>
- MAISTRELLO, V., «Visite guidate», *Italiano & Oltre*, 2002, n°4, 213-218
- MARCONI, L, OTT, M., PESENTI, E., RATTI, D., TAVELLA, M., *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*, Bologna, Zanichelli, 1994
- ORSOLINI, M., *Il suono delle parole. Percezione e conoscenza del linguaggio dei bambini*, La Nuova Italia, Milano, 2000

PALLOTTI, G., *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano, 1998/2012, Prima edizione digitale 2014

RAIMO, C., *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Einaudi, 2017

REVELLI, L., *Diacronia dell'italiano scolastico*, Collana CoDiSV 2 – Roma, Aracne, 2013

REVELLI, L. «Il parametro della frequenza tra paradossi e antinomie: il caso dell'italiano scolastico», *Proceedings of the 14th international conference on statistical analysis of textual data*, UniversItalia, Rome, 12-15 June, 2018

REVELLI, L. «Lexicometric Paradoxes of Frequency: Comparing VoBIS and NVdB» in *Text Analytics. Advances and Challenges*, Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization, Springer, 2020, 91-99

RONCALLO, A., BELTRANI, M., «Scrivere con fondamento», *Italiano & Oltre*, 2002, n°4, 208-212

SCOTESE, M., C., «... e, alla fine, correggi ...», *Italiano & Oltre*, 1989, n°2, 77-78

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa [1967]*, Libreria editrice, Firenze, 1996

SERAFINI, M. T., *Come si fa un tema in classe*, Strumenti Bompiani, Milano, 1985

SERIANNI, L., «La norma sommersa», in *Lingua e Stile, Rivista di storia della lingua italiana*, 2/2007, 283-298, doi: 10.1417/25852

SERIANNI, L., BENEDETTI, G., *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma, 2016

STELLA, G., *Sviluppo cognitivo*, Bruno Mondadori, Milano, 2000

TASSINARI, M., G., «Riscritto è più bello», *Italiano & Oltre*, n°1, 1998

TERUGGI, L.A., *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci editore, Studi Superiori, Roma, 2019

TRABALZA, C., *Dal dialetto alla lingua. Nozioni di grammatica italiana*, Turin, 1924

UJCICH, V., *I tempi nei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, CLEUP, Padova, 2010

UJCICH, V., (a) *Grammatica dei bambini. Le parole*, Carocci, 2020

UJCICH, V., (b) *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria. Nuova ediz. (brossura)*, Carocci, 2020

Références françaises et autres références

ASTOLFI, J.-P., *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2010

ASTOLFI, J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Sciences humaines, Paris, 1997

AUTHIER-REVUZ, J. « Hétérogénéité(s) énonciative(s) ». In : *Langages*, 19e année, n°73, 1984. Les Plans d'Énonciation. pp. 98-111

AUTHIER-REVUZ, J., *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse, 1995

BAKHTINE, M., *La Poétique de Dostoïevski. Trad. du russe par I. Kolitcheff*. Paris : Seuil, 1970

BAUTIER, É., « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale » Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (49-67). Aix-en-Provence : PUP., 2005

BAUTIER, E., « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », *Recherche et formation*, 2006, n°51, 105-118

BENVENISTE, E., « L'appareil formel de l'énonciation », *Langages*, 5e année, n°17, 1970, 12-18

BESSONNAT, D., « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, 2000, 105-106.

BEUGNOT, B., « Territoires génétiques: autour des travaux de Louis Hay », *Revue d'histoire littéraire de la France*, Presses Universitaires de France, 2003/2 Vol. 103, 259-265

BISHOP, M.-F., « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique ». In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31, 2005, L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique, 9-27

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, s.1, Fayard, Paris, 1982

BRES, J., « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », in Jacques Bres. De Boeck Supérieur « Champs linguistiques », 2005, 47-61

BUCHETON, D., « L'épaississement du texte par la réécriture », dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Vendôme : PUF, 1996, 159-184

BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C., « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, 2002. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, 123-148

CATACH, N., *L'orthographe*, Que sais-je, Presses Universitaires de France, 1978

CHARDENET, P., « La correction : notion et pratiques », in *Le Français aujourd'hui, Gestes et enjeux de la correction*, n°140, janvier 2003, 14.

CHERVEL. A., *Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle*, Editions RETZ, Paris, 2006

CRINON, J., et MARIN, B., « Le déjà-là et le presque-là », *Pratiques*, 173-174, 2017, URL : <http://pratiques.revues.org/3364>

DACOS, M. et MOUNIER, P., « Humanités Numériques : État Des Lieux et Positionnement de La Recherche Française », *Le Contexte International. Research Report Institut français*, 2015, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01228945>

DAVID, J., « Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines », *Pratiques*, 139-140, 2008, 163-187

DAVID, J., et PLANE, S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Collection : Education et formation /L'Éducateur, Presses Universitaires de Franc, 1996

DAUNAY, N., *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Bern, Peter Lang, 2002

DELFORCE, B., « Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages », *Études de communication*, 7, 1986, URL : <http://edc.revues.org/3245> ; DOI : 10.4000/edc.3245

DOQUET, C., « L'écriture débutante. Mise en texte et mise en graphie dans l'écriture sur traitement de texte à l'école », *Langages*, 164(4), 2006, 43-56

DOQUET, C., *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011

DOQUET, C., *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de cours moyen 2*, Thèse de Doctorat de Sciences du langage, 2003

DOQUET, C., « Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves ». In Boré, C. & Calil, E. (eds), *L'École, l'écriture et la création. Études françaises et brésiliennes*. Louvain-la-Neuve, Académia-L'Harmattan, 2013, 33- 53

DOQUET, C., ENOIU, V., FLEURY, S., MAZZIOTTI, S., « Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves », *Corpus 16*, 2017, 133-156

DOQUET., C.. PILORGE. J.-L., « La langue et le discours en tension dans la correction des copies de français au collège », *Repères*, 2020, n°61 ou 62.

ELALOUF, M.-L., « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations », 1982-2014, *Pratiques*, 169-170, 2016, URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3150>

FABRE-COLS, C., *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte, 1990

FABRE-COLS, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Esf Editeur, 2002

FABRE-COLS, C. « Contribution de Claudine Fabre-Cols » In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°105-106, 2000, 213-217

FAYOL, M. & GOMBERT, J.E., « Le retour de l'auteur sur son texte : Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques », *Repères*, n° 73, 1987

FAYOL, J., JAFFRÉ, J.-P., « Orthographier », PUF, Collection "Apprendre", 2008

FAYOL, M., PACTON, S., PERRUCHET, P. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités », *Langue Française*, n° 124, L'orthographe et ses scripteurs, Armand Colin, 1999, 23-39

FERREIRO, E., « Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture » *Revue Suisse de Psychologie*, 1977, 36, 2, 109-130

FERREIRO, E., *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation, 2000

- FOURNIER, J.-M., *La Rédaction au collège, pratiques, normes, représentations*. Paris : I.N.R.P., 1999
- FRADET, M.-F. « Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6e » In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°33, La fiction et son écriture, 2006, 123-149
- FRAQUET, S. et DAVID, J., « Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? », *Repères*, 47, 2013, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/520>
- FUCHS, C., *La Paraphrase*. Paris, Presses Universitaires de France, 1982
- FUCHS, C « Paraphrase et reformulation : un chassé-croisé entre deux notions », *Autour de la reformulation* (Olga Inkova, dir.), Genève : Droz (Coll. Recherches et Rencontres 36), 2020, 41-55
- GARCIA-DEBANC, C., « Consignes d'écriture et création », *Pratiques*, 89, 1996, 69-88
- GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., *La Langue au ras du texte*, Lille, Presses, Universitaires de Lille, 1984
- HALTÉ, J.F., « L'annotation des copies », *Pratiques*, n° 44, 1984
- HALTÉ, J.-F. « Savoir écrire - savoir-faire », *Pratiques*, n °61, 1989, 3-28
- HAYES, J.R., FLOWER, L.S., « Identifying the organization of writing processes », in L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J. : L.E.A., 1980
- JACQUES, M. & CHARLES, É., « Guider la réécriture dans l'enseignement supérieur : analyse de pratiques enseignantes », *Le français aujourd'hui*, 203(4), 2018, 135-146
- JAFFRÉ, J.-P., « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques », *Langue Française*, n° 95, 1992, 27-48
- JAFFRÉ, J.-P., BOUSQUET, S., & MASSONET J., « Retour sur les orthographe inventées », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 1, 1999, 81-90
- JORGE, M., et TESTENOIRE, P.-Y., « Écrire pour enseigner : modalités du réinvestissement textuel dans les notes de cours de trois linguistes », *Pratiques*, 173-174, 2017, URL : <http://pratiques.revues.org/3296>

LAVIEU-GWOZDZ, B., « Évaluation et production d'écrits. Le poids du linguistique et de la créativité », *Le français aujourd'hui*, vol. 181, no. 2, 2013, 83-93.

LEBRAVE J. L., « Lecture et analyse des brouillons », *Langages*, n ° 69, 1983, 11-23

LI, Y., *L'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants chinois du français L2 : une analyse portant sur un corpus écrit*. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018

MAHRER, R., « Écrire et parler. Quelques préalables théoriques », *Genesis*, 39, 2014, URL : <http://genesis.revues.org/1371>

MAINGUENEAU, D., *Syntaxe du français*, Hachette Supérieur, 1999

MAREC-BRETON, N. et al., *L'apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive*, Presses Universitaires de Rennes, 2009

MAZZIOTTI, S., « Indices d'affectivité dans les corrections des enseignants et leur impact sur le rapport au texte chez les élèves » in SHS Web of Conferences, ICAR, Actes du colloque ICODOC, ENS de Lyon, 7-9 octobre 2019b

MESHOUB-MANIÈRE, K. et COLLIÈRE-WHITESIDE, K. « Réécrire des textes au cycle 3, repenser les processus d'écriture en master MEEF : une expérimentation croisée à partir de brouillons d'écrivains jeunesse », *Repères*, 57, 2018, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1496>

MEUNIER, A., « Modalités et communication », *Langue française*, n°21, 1974, 8- 25

MEUNIER, A., « Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture », *Education*, 2016

MURRAY, D., M., « Internal revision: A process of discovery », In Cooper, Charles R.; Lee Odell, (Eds.), *Research on composing: Points of departure*; Urbana, 1978

PENLOUP, M.-C., *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*, Académie de Rouen, 1994

PILORGÉ, J.-L., « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques*, n° 145-146, 2010

PILORGÉ, J.-L., « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », thèse de doctorat soutenue en 2008, dirigé par Annie Rouxel, Université de Rennes

POUDAT, C., LANDRAGIN, F., *Explorer un corpus textuel. Méthodes-pratiques-outils*, De Boeck, 2017

REUTER, Y., *Penser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*, Presses Universitaires du Septentrion, 2013

ROUBAUD, M.-N., *De la description de la langue à son enseignement*. Linguistique. UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3, 2014

ROUBAUD, M.-N., « Le français écrit : transcription et édition. Le cas des textes scolaires », *Corpus* [En ligne], 16, 2017

SAUTOT, J.-P., « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, 2002, 103-112

SCHNEUWLY B., « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique - éléments de synthèse », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, 2002, 317-329

SIMILOWSKI, K., « Le déjà-là chez des scripteurs apprenants : des ressources diversement exploitées », *Pratiques*, 173-174, 2017, URL : <http://pratiques.revues.org/3358>

SPRENGER-CHAROLLES, L. « Prevalence and Reliability of Phonological, Surface, and Mixed Profiles in Dyslexia: A Review of Studies Conducted in Languages Varying in Orthographic Depth », *Scientific Studies of Reading*, 15:498-521, 2011

TEBEROSKY, A., « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : Une perspective évolutive », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, 2002, 49-59

TESTENOIRE, J.-P., « Transcrire des écrits scolaires : entre philologie et génétique textuelle », *Corpus*, 16 : Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement, 2017, 87-109

VESLIN, O. et J., *Corriger des copies. Evaluer pour former*, Hachette Education, Paris, 1992

VYGOTSKI, L., *Pensée et langage* (trad. Françoise Sève, œuvre originale parue en 1933), Paris, La Dispute, 1997

WOLFARTH, C., PONTON, C., BRISSAUD, C., « Gestion de la morphographie verbale en production d'écrits : que peut nous apprendre un corpus longitudinal ? », *Repères*, 57, 2018, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1576>

Table des matières

Partie I : Cadre théorique et présentation du corpus	12
Chapitre I : L'entrée dans l'écriture : entre défis orthographiques et de conception d'un texte.....	13
1.1 La découverte du système alphabétique : les avantages de la régularité d'une langue	14
1.1.1 Le système linguistique : définitions et hypothèses	14
1.1.2 Le rôle des connaissances orthographiques et grammaticales : la réflexion explicite	19
1.1.3 Détecter le dysfonctionnement : le statut de l'erreur	21
1.1.4 Les typologies d'erreur orthographique	24
1.2 La conception d'un texte à l'école : difficultés transversales.....	29
1.2.1 Ce que la dimension écrite impose.....	29
1.2.2 La logique du scripteur et du lecteur : le rôle de l'enseignant	32
1.2.3 Les spécificités de la consigne d'écriture.....	35
1.2.4 Le « déjà-là » dans la construction d'un texte.....	37
1.3 Evolution de la pédagogie de l'écriture en Italie et en France.....	42
1.3.1 Contexte italien : entre variations et dialectes.....	42
1.3.1.1 Les « Indicazioni Nazionali » : les objectifs en <i>terza</i> et <i>quinta elementare</i> . 46	
1.3.2 Le contexte français : la rédaction.....	49
1.3.3 Entre points communs et différences	56
1.3.3.1 Vers un apprentissage centré sur l'élève	58
1.3.3.2 L'attention portée sur l'orthographe : le cas de l'accent graphique en Italie 60	
Conclusion	63
Chapitre II : Un corpus corrigé.....	64
2.1 Constituer un corpus scolaire : entre privilèges et obstacles	64
2.2 Population d'élèves et d'enseignants français et italiens : quels choix ?.....	66
2.2.1 La correspondance des niveaux en France et en Italie	66
2.2.2 Le choix des écoles	70
2.2.2.1 Les écoles françaises	71
2.2.2.2 Les écoles italiennes	73
2.3 Constitution du corpus.....	78

2.3.1 Le protocole de passation	79
2.3.1 Les manuscrits	82
2.3.2 La place de la langue au sein des manuels scolaires	85
2.3.2.1 En CE2 : écrire sans erreurs et bien écrire.....	86
2.3.2.2 En CM2 : le récit d'un événement.....	91
2.4 Le geste de correction.....	94
2.4.1 La trace : pluralité terminologique	95
2.4.2 Enseignant correcteur ou lecteur ?	97
2.4.3 La correction : perceptions des enseignants	100
Conclusion	103
Partie II : Cadre méthodologique et analyse du corpus.....	105
Chapitre III : L'apport du numérique	106
3.1 Retracer le cheminement de l'écriture	106
3.1.1 L'apport du numérique dans les sciences du langage.....	108
3.1.2 Les questionnements de transcription en amont.....	112
3.1.3 Le protocole EcriScol.....	114
3.1.3.1 Présentation du protocole	114
3.1.3.2 La création des fichiers annotations	118
3.2 Traitement des cas particuliers : choix de transcription.....	121
3.2.1 Le cas du remplacement sans biffure	121
3.2.2 Les informations perdues.....	126
3.2.3 Questionnements sur le soulignement	130
3.2.4 Les erreurs des élèves : quand normaliser ?	135
3.2.5 Les interventions de l'enseignant	139
3.3 Préparation du traitement des données	143
3.3.1 Conception des scripts.....	144
Chapitre IV : Le classement des pratiques de correction.....	149
4.1 Les traces privilégiées : vue d'ensemble	149
4.1.1 Pointage de l'erreur : le soulignement en contexte français.....	153

4.1.2	Résolution de l'erreur : l'ajout et le remplacement en Italie.....	155
4.1.3	Le remplacement sans biffure : analyse comparative	163
4.1.4	Taux d'intervention	169
4.1.4.1	Variation en CE2 et en CM2	169
4.1.4.2	Trois catégories de taux d'intervention	171
4.2	Les commentaires des enseignants.....	176
4.2.1	Verbaux et non verbaux	177
4.2.2	Avec portée locale ou globale	178
4.2.3	Sur la langue ou sur le texte et l'expression.....	180
4.2.3.1	Commentaires sur le texte ou sur l'expression : repérage dans le corpus..	185
4.2.3.2	Appréciatifs ou qui pointent un dysfonctionnement	187
4.2.4	Modalité énonciative	192
4.2.4.1	Repérage dans le corpus	195
4.2.4.2	Repérage au sein des commentaires sur le texte ou sur l'expression.....	199
4.3	La posture de <i>l'italiano scolastico</i>	203
4.3.1	Langue adulte ou langage soutenu/littéraire ?.....	207
4.3.2	L'hypercorrection.....	210
	Conclusion	212
	Chapitre V : Rédaction du deuxième texte	214
5.1	Les choix de réécriture	214
5.1.1	Le passage de la première à la deuxième version : réviser, réécrire	214
5.1.2	Le texte <i>idéal</i> : les attentes des enseignants	217
5.1.3	Alignement avec <i>MkAlign</i>	222
5.1.4	Trois cas de figure	224
5.1.4.1	L'abandon de texte	225
5.1.4.2	La mise au net	231
5.1.4.3	Le remaniement.....	233
5.1.5	Analyse comparative	237

5.1.5.1 Récurrence des trois cas : incidence du système linguistique	237
5.1.5.2 Longueur des textes.....	241
5.2 Le cas des remaniements	246
5.2.2 Paraphrase ou reformulation ?.....	251
5.2.3 Modifications spontanées : parallélismes et différences avec les interventions des enseignants	257
Conclusion	260
Conclusion générale	262
Bibliographie.....	265

L'incidence du système linguistique : étude des postures de correction des enseignants et des modalités de réécriture à l'école primaire en France et en Italie

Résumé: Même si l'écriture d'un texte n'implique pas uniquement le réinvestissement de connaissances orthographiques, elle est strictement liée en contexte scolaire au respect des règles formelles dictées par le système alphabétique de référence. Le geste de correction des enseignants, plus systématique face à des erreurs de langue, influence l'élève-scripteur qui apprend à connaître les attentes de l'enseignant, principal destinataire de ses textes. Deux contextes linguistiques et didactiques, italien et français, sont confrontés dans le cadre d'une étude comparative de productions écrites d'élèves de CE2 et de CM2, à partir de la consigne « Que feras-tu quand tu seras adulte ? ». L'incidence des spécificités des deux systèmes linguistiques, au centre de cette recherche, est étudiée d'une part dans les pratiques de correction des enseignants et d'autre part dans le choix de réécriture du premier texte par l'élève.

Mots clés : Système linguistique, Écriture scolaire, Pratiques de correction, Réécriture

The impact of the language system: a study of teachers' correction postures and rewriting modes in primary schools in France and Italy

Abstract: Even if the writing of a text doesn't specifically imply the reinvestment of orthographic knowledge, in a school context it relates strictly to the compliance of official rules of the alphabetic writing system. The teachers' corrections regarding language mistakes are more systematic and influence the student/writer who gets to know the teacher's expectations, the main recipient of his or her texts. Two linguistic contexts, the Italian and the French one, have been compared within the framework of a comparative study on elementary school students' writing compositions (third grade and fifth grade) starting from the question "What will you do when you grow up?". The incidence of specific features of the two languages is the focus of this research. On the one hand, it has been studied on teachers' correction practices, and on the other hand, on students' rewriting choices of the first text

Keywords: Language system, School writing, Correction practices, Rewriting